

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
CONCEPÇÕES E DISCURSOS DE EDUCADORES**

ARIEL CRISTINA GATTI VERGNA

SÃO CARLOS

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ARIEL CRISTINA GATTI VERGNA

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
CONCEPÇÕES E DISCURSOS DE EDUCADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

SÃO CARLOS

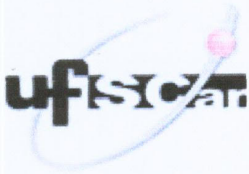
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V498i Vergna, Ariel Cristina Gatti
Indisciplina e violência na escola : concepções e discursos de educadores / Ariel Cristina Gatti
Vergna. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
118 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Indisciplina e violência escolar. 2. Análise do discurso. 3. Discursos de educadores. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ariel Cristina Gatti Vergna, realizada em 19/02/2016:

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz
UFSCar

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar

Profa. Dra. Debora Cristina Fonseca
UNESP

Dedico este trabalho ao meu pai, por todas as vezes que me incentivou, que me animou, que me chamou a atenção, que me chamou à responsabilidade e por não ter me deixado desanimar em todo esse processo. Meu maior exemplo é você!

Strength and honor...

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me permitido chegar até aqui, por tudo que pude conquistar ao longo desse mestrado e por tomar conta de toda a minha vida, me abençoando a cada dia, nos momentos bons e nos momentos difíceis. À Ele, toda honra e glória.

À minha família, meu esteio, minha segurança e meu porto seguro em todos os momentos. Ao meu pai, pela paciência e conselhos, a minha “mãedrastra”, pelo carinho, aos meus irmãos e, principalmente, aos meus avós, que participaram diariamente desse mestrado e foram um amparo na minha vida.

Ao Bruno, meu querido, meu amado, meu companheiro e meu melhor amigo que andou junto comigo nessa caminhada e andará comigo para sempre.

À Profa. Dra. Maria Cecília Luiz por todo conhecimento transmitido, toda paciência e incentivo durante a realização desse mestrado. Sem sua preciosa orientação, não teria fôlego para concluir essa pesquisa e chegar até aqui.

Às Profas. Dras. Débora Fonseca e Renata Maria Moschen Nascente pelas contribuições valiosas no grupo de estudos e como banca efetiva desta dissertação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação e Direitos Humanos (GEPEPDH) pelos conhecimentos compartilhados, pelas discussões que enriqueceram esta pesquisa e por todo trabalho em equipe.

Aos meus colegas e amigos queridos de pós-graduação na UFSCar, que foram coparticipantes de todo esforço realizado nestes dois anos de pesquisa.

Aos professores e gestores que aceitaram participar desta pesquisa e colaboraram valiosamente, com entusiasmo, em todas as etapas de coleta de dados que propusemos.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da escola CNA, por compartilharem de cada momento, cada vitória, cada tristeza e cada resultado. Sem vocês não seria possível chegar até aqui.

“Se subo aos céus, lá estás; se faço a minha cama no mais profundo abismo, lá estás também; se tomo as asas da alvorada e me detenho nos confins dos mares, ainda lá me haverá de guiar a tua mão, e a tua destra me susterá.” (Salmos 139: 8,9,10)

RESUMO

Esta investigação teve como objetivos analisar o discurso de educadores de uma escola estadual do interior de São Paulo quanto as suas compreensões a respeito de conflito, indisciplina e/ou violência na escola e investigar se essas concepções se refletem em suas práticas quando lidam com as ocorrências desses eventos em seu espaço. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, com utilização de dois instrumentos metodológicos: análise documental, com levantamento de casos de indisciplina e violência por meio dos Livros de Ocorrências Escolares (LOE) e da Pasta de Ocorrências; e dois grupos focais: um com a equipe gestora da escola (Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC, Professores Coordenadores do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, Professor Coordenador de Apoio a Gestão - PCAG); e o outro, com seus docentes. Toda a parte empírica foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, do interior de São Paulo. Os resultados foram analisados sob a ótica da Análise do Discurso francesa, que nos permitiu compreender alguns aspectos intrínsecos ao discurso desses educadores. O primeiro deles foi de que as concepções da equipe gestora e dos professores não eram as mesmas, sendo que várias foram as contradições, com perspectivas fortes de relações de poder. Os casos de violência oficialmente registrados na escola pesquisada ou eram esporádicos, ou estavam sendo velados pelos educadores. Principalmente para a equipe gestora a indisciplina está relacionada com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, sendo que para os professores, o desrespeito que ocorre entre alunos acaba gerando a violência nos espaços escolares. Não havia uma padronização para as atitudes tidas como indisciplinadas e/ou violentas na escola, a percepção individual de quem registrava era que determinava a situação e a tomada de decisão. Várias foram as evidências de que os estudantes eram pouco ouvidos, ou tinham poucos espaços reais de participação e diálogo, sendo que cabia somente aos gestores decidirem o que seria feito frente as ocorrências de conflitos ou violência, com o intuito de que o assunto fosse resolvido dentro das instâncias da direção e coordenação da escola. Concluímos que, na escola existia o discurso da valorização do diálogo como instrumento de solução para os casos de conflito, indisciplina e violência, porém, por detrás desta concepção, ainda estão implícitas e enraizadas as várias relações de poder que se desenvolvem dentro do espaço escolar, tanto com relação aos alunos e professores, como entre esses docentes e a gestão.

Palavras-chave: Indisciplina e Violência Escolar; Análise do Discurso; Discursos de Educadores

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the teachers' discourses from a state school at the interior of São Paulo State as their understandings about conflict, indiscipline and / or violence inside the school and investigate if these conceptions are reflected in their practices, when dealing with the occurrences of these events in their space. It is characterized for being a qualitative study, using two methodological instruments: a documental analysis, a survey of cases of indiscipline and violence through occurrences' folder; and two focus groups: one with the management staff of the school (the School's Mediator, the Coordinators of Elementary School I, II and High School, and the Coordinator of Support to the Management staff); and the other, with their teachers. The results were analyzed from the perspective of French Analysis of the Discourse, which allowed us to understand the speech of those educators as follows: their understandings were not the same, there were several contradictions with strong prospects for relations of power. The cases of violence officially registered in the researched school were or sporadic, or were being veiled by educators. Mainly for the management team indiscipline is related to the students' learning, and for teachers, by the other hand, the disrespect that occurs between students ends up generating violence in school spaces; There was no standardization for actions taken as indiscipline and / or violent at school, the individual perception of who registered determined the situation and decision-making of these educators. It was possible to check that students were hardly heard, or had few real opportunities for participation and dialogue. It was only up to managers the deciding of what would be done ahead in the instances of conflict or violence, in order that the matter be solved within by the direction and school coordination. We conclude that, at the school studied, there was a speech of appreciation of the dialogue as a solution tool for cases of conflict, indiscipline and violence, but behind this design, the various power relations that develop within the school environment are still implicit and rooted both with respect to students and teachers, and between these teachers and management.

Keywords: Indiscipline and Violence in Schools; Discourse Analysis; Discourses of Educators

Sumário

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
Lista de Quadros.....	viii
INTRODUÇÃO	9
1 O ESPAÇO ESCOLAR E AS OCORRÊNCIAS DE CONFLITO, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA	13
1.1 A formação das relações sociais dentro e fora dos espaços escolares	14
1.2 O papel disciplinador do espaço escolar	19
1.3 Os Livros de Ocorrência como metodologia disciplinadora.....	21
2 OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
2.1 O sujeito e sua linguagem	27
2.2 Bakhtin e o discurso dialógico.....	29
2.3 Foucault, o discurso atemporal e as relações de poder.....	31
2.4 Pesquisas acadêmicas na AD e na escola	34
2.5 Procedimentos metodológicos da pesquisa	35
2.6 A realização dos Grupos Focais	39
2.7 Análise documental do Livro Preto e das Pastas de Ocorrência.....	41
2.8 Análise da formação dos Grupos Focais com a equipe gestora e os professores	49
3 O DISCURSO DOS EDUCADORES	53
3.1 A escola e o desinteresse dos alunos: o que está acontecendo?	54
3.2 Relação de poder no espaço escolar: situações conflitantes.....	60
3.3 O desrespeito e a intolerância no ambiente escolar: valores e concepções	73
3.4 Violência: contexto social e escolar	84
3.5 Conflitos, indisciplina e violência na escola: discursos de educadores sobre práticas e procedimentos	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERENCIAIS.....	109
ANEXO 1 – RELATÓRIO DA PASTA DE OCORRÊNCIAS	113
ANEXO 2 - BOLETIM DE OCORRÊNCIA ENVOLVENDO ALUNOS E FUNCIONÁRIOS DA UNIDADE ESCOLAR	114
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO	116
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	118

Lista de Quadros

Quadro 1 - Comparativo de índices de ocorrências nos anos de 2012 e 2013.....48

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de reflexões que surgiram ao longo do meu caminho como estudante de licenciatura e do trabalho que venho desenvolvendo como educadora há pouco mais de cinco anos. Sou graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e os estudos ali realizados permitiram com que eu me debruçasse não apenas às questões da Educação, como disciplina das Ciências Humanas, mas também às relações entre os sujeitos e à sociedade na qual se inserem.

Ao longo da minha jornada na graduação, trabalhei com temas relacionados à linguagem e as sequelas que ocorriam em idosos, quando vítimas ou de um Acidente Vascular Cerebral ou da doença de Alzheimer. O objetivo daquela pesquisa foi analisar como esse fenômeno denominado de *afasia* acontecia e qual o comportamento da fala e comunicação entre os pacientes estudados. Esta experiência foi muito significativa para mim, pois foi importante observar que à medida que buscávamos auxiliar aqueles sujeitos na produção de enunciados e na superação das suas dificuldades, constantemente constatávamos a sua satisfação pessoal, bem como a sua vibração ao serem compreendidos, tornando-se notório o quanto os estudos contribuíram para uma melhoria da sua qualidade de vida.

Ao término de ano de 2013, participei do processo seletivo da Universidade Federal de São Carlos e fui selecionada para fazer parte de seu Programa de Pós-Graduação, no qual desenvolvi, até o presente momento, estudos relacionados aos espaços escolares, e as relações sociais neles existentes, sobretudo quando em presença de conflitos entre seus principais sujeitos: educadores e alunos. Ao longo do mestrado, participei do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Participação e Direitos Humanos (GEPEPDH), que se configurou como um grupo de pesquisas decorrente da parceria entre Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Unesp, situada no município de Rio Claro, interior de São Paulo, com a Universidade Federal de São Carlos. O grupo tem por principal finalidade desenvolver estudos e pesquisas na área da educação e outras áreas correlatas, as quais tenham como foco a análise da participação democrática em diferentes espaços da sociedade, a educação como processo emancipatório e de garantia de direitos humanos, privilegiando pesquisas que tenham como temáticas: juventude, violência, conselhos, políticas públicas, garantia de direitos constitucionais e humanos e Educação não formal.

Baseado nesta perspectiva, o GEPEDH está organizado nas seguintes linhas de pesquisa: a educação, participação e direitos humanos, cujo foco de investigação está na análise de espaços coletivos e supostamente democráticos, tal como o Conselho Escolar e outros colegiados, além de buscar compreender quais são os elementos constitutivos da lógica de criminalização da pobreza refletindo sobre como as instituições escolares e de justiça têm tratado a questão, apontando possíveis consequências para a vida dos jovens e para a sociedade contemporânea. Além disto, os estudos realizados neste grupo também tangenciam os processos educativos formais e não formais e os elementos mediadores das relações que dificultam ou facilitam o desenvolvimento dos sujeitos.

Além dessa formação acadêmica, também participei como formadora do curso de Ensino à Distância de Fortalecimento dos Conselhos Escolares promovido pela Universidade Federal de São Carlos, juntamente com o MEC e o governo federal, o qual me permitiu um olhar atento às dificuldades enfrentadas pelas escolas de ensino público e a importância de uma gestão democrática, cujas medidas devem garantir a subjetividade de cada espaço escolar e de seus membros.

A trajetória desta dissertação teve início quando buscamos entender como os educadores, equipe gestora, professores e funcionários, lidavam com os conflitos, com os atos de indisciplina e/ou violentos nos ambientes escolares. Assumimos como hipótese que, mesmo os conflitos fazendo parte do seu cotidiano, a escola tem refletido muito pouco sobre esta temática. Educadores, em geral, têm tido dificuldades em lidar com essas situações retratadas, e por consequência, realizam um trabalho de padronização dos estudantes, em vez de buscar um trabalho pedagógico, com caráter mais educativo, respeitando as particularidades de cada caso.

Neste sentido, passamos a nos questionar sobre alguns pontos importantes: será que as equipes escolares notam que, de uns anos para cá, os relatos de conflitos, de atos disciplinares e/ou violentos têm se tornado um tema cada vez mais frequentes em seus ambientes? Se sim, o que os educadores pensam sobre o assunto? Em que essas concepções estão embasadas? Será que elas se refletem e/ou determinam suas práticas?

Para respondermos tais questões, foram traçados objetivos fundamentais: com base nos discursos dos educadores, refletir sobre o que eles compreendem acerca dos conflitos existentes na sociedade, na escola e na relação entre os sujeitos; e analisar também o discurso desses educadores sobre os procedimentos que são adotados no espaço escolar, a fim de se solucionar problemas relacionados a indisciplina e violência.

Com a perspectiva de realizar uma pesquisa qualitativa, foi feito um levantamento bibliográfico nessa área e utilizados alguns procedimentos metodológicos. Para a parte empírica, selecionamos uma escola estadual de educação básica que se situa em uma cidade de médio porte, localizada no interior de São Paulo. Também realizamos nos anos de 2013 e 2014 uma coleta de dados nessa instituição escolar.

A escolha da escola em questão se deu graças à realização de outra investigação mais ampla realizada pelo GEPEPDH, que com apoio do CNPq (Edital Universal), refletiu sobre estudantes considerados autores de violência resultaram em um projeto de estudo nomeado *Trajétoria de Alunos Protagonistas de Violência*. A proposta desta pesquisa interinstitucional era de entender as questões relativas à violência na juventude, com perspectivas de mapear e analisar trajetórias de alunos identificados como indisciplinados e/ou violentos tanto na escola como fora dela. Das quatro escolas estaduais que o GEPEPDH investigava, selecionamos apenas uma escola, como já foi dito, pública estadual que possibilitava a matrícula de alunos de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, funcionando desta forma nos três turnos.

A pesquisa de campo teve duas etapas de aproximação: a primeira correspondeu ao contato com a escola participante e a identificação dos alunos entendidos pela equipe gestora e pelos professores como indisciplinados e/ou violentos. Na primeira parte, realizamos levantamentos tanto nos *Livros de Ocorrência*, como em um mecanismo próprio desta escola denominado de Pasta de Ocorrências, sobre o qual discorreremos melhor adiante. Copiamos, registramos e organizamos os dados de todos os alunos do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º Anos) e do 1º ano do Ensino Médio, dos anos de 2011 a 2014. No segundo momento de levantamento de dados, formamos dois grupos focais com representantes de segmentos citados, sendo um grupo formado por membros da equipe gestora (diretora, vice, três professores coordenadores, professora mediadora e professor coordenador do núcleo de gestão pedagógico) e outro grupo com cerca de dez professores que lecionavam na escola no ano de 2014. Cada grupo focal teve três encontros para discutir questões sobre as relações de conflito que ocorrem na sociedade, na unidade escolar e nas relações entre os sujeitos. Toda a pesquisa empírica foi aprovada pelo Comitê de Ética, sendo que todos os sujeitos participantes estavam cientes do que foi pesquisado e concederam informações para o estudo.

Portanto, este estudo encontra-se organizado da seguinte forma: na primeira seção discorreremos sobre como se dá formação social do sujeito à luz de teóricos e pensadores das Ciências Humanas e as implicações decorrentes das relações de poder

entre dois ou mais indivíduos em uma determinada sociedade. A partir das concepções ali estabelecidas, nos atentaremos às relações sociais dentro dos espaços escolares e os micropoderes que são continuamente ali renovados nas relações intersubjetivas, buscando entender como se dá o papel disciplinante da escola e suas consequências.

Na segunda seção, nos voltaremos à linguagem e as formas de poder que acontecem a partir do discurso, bem como a compreensão do sujeito e de suas ações que podem ocorrer a partir da sua linguagem e dos discursos que são produzidos dentro das relações sociais. Nessa mesma seção, dispusemos relatos sobre toda a coleta de dados, como se decorreu esse processo, além de uma análise descritiva dos materiais de registro de ocorrências da Unidade Escolar: Pasta de Ocorrências e Livro de Ocorrências. Também contamos como se constituiu a realização dos grupos focais e o quais foram os pressupostos levados nesse processo.

Na seção três, analisamos as falas dos educadores quanto às ocorrências de conflitos na sociedade, no espaço escolar e entre sujeitos. Também fizemos um contraponto entre os discursos apresentados nas reuniões de grupo focal e nos enunciados escritos nos documentos citados acima, a fim de entender o perfil desses educadores e as medidas que adotam na escola.

Finaliza-se essa investigação com algumas considerações a respeito dos dados obtidos e das discussões levantadas, com a intenção de se promover reflexões sobre conflito, indisciplina e violência nas escolas. Nosso objetivo não é criticar o posicionamento desses educadores, mas explicitar algumas de suas concepções e ações sobre as ocorrências dentro da escola. Isso porque, acreditamos que muitos educadores se dizem democráticos, mas na realidade decidem os assuntos escolares até mesmo sem se consultarem. Acabam por levar suas decisões para o coletivo apenas para manter a aparência de um espaço democrático, e não com a intenção de haver discussões sobre o que é melhor para a escola, ou para o estudante.

1 O ESPAÇO ESCOLAR E AS OCORRÊNCIAS DE CONFLITO, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA

A Língua Portuguesa traz diferentes significados para os conceitos de indisciplina e violência, com definições que vão desde os atos considerados como desordem e desobediência, até ações compreendidas como um constrangimento social, físico e moral, que ferem regras e padrões jurídicos estabelecidos pela Lei e pelo Estado (HOUAISS, 2001). Tomando como base estas concepções, é comum admitir que o oposto, isto é, a *disciplina*, se trata de um processo de ordem imposto e que convém ao funcionamento bom e regular de uma organização.

A indisciplina e violência assumem, portanto, um caráter negativo, problemático e indesejado pela sociedade, sobretudo, quando suas ocorrências acontecem dentro dos espaços escolares em nosso país. Ora, sabe-se que as escolas vêm sendo impactadas por atos de indisciplina e/ou violência, envolvendo de alguma forma todos que fazem parte da instituição escolar. As questões relacionadas a essa temática têm sido constitutivas de um grande debate entre educadores brasileiros, e tem se tornado perceptível a dificuldade por parte desses educadores tanto em diferenciar atos de indisciplina e de violência, quanto no tratamento dessas ocorrências.

Conforme promulgado pela legislação brasileira (BRASIL, 1988; 1996) todo(a) cidadão(ã) tem a garantia da educação como direito, com base em duas perspectivas fundamentais: qualidade de ensino e aprendizagem para todos. Nesse contexto, houve um aumento significativo do acesso da população brasileira à escola e conseqüentemente uma diversificação do seu público, caracterizando os espaços escolares como um lugar de todos e para todos.

O panorama de estudantes que hoje adentra o espaço escolar tem sido modificado a cada dia devido à universalização do acesso à escola pública e a permanência dos alunos nas instituições escolares. Com o crescente número de jovens frequentando os espaços escolares, acenderam, também, o número de queixas de educadores quanto a sua incapacidade de gerenciar o convívio com as novas gerações, e conseqüentemente aumentaram as situações de conflito, indisciplina e violência na escola. Em função dessas novas perspectivas que às vezes até perpassam os muros das escolas, a equipe gestora, os professores e funcionários têm enfrentado dificuldades em lidar com essas ocorrências que presenciam nos espaços escolares. Na urgência do

cotidiano, esses educadores muitas vezes acabam por tomar decisões e atitudes discriminatórias, que exercem função de reprodução e retroalimentação dos atos de indisciplina e ou violência, sem grandes reflexões sobre as diversas ocorrências e as pessoas envolvidas. Isso gera consequências cruciais tanto na convivência escolar, como na história dos estudantes (VERGNA, LIMA, 2015).

Porém, antes de nos debruçarmos sobre questões que são do contexto escolar, faz-se necessário compreender o mecanismo das relações interpessoais, sejam elas entre sujeitos ou entre grupos de sujeitos que coexistem e estabelecem mutualidade dentro de um espaço físico e/ou de um contexto.

1.1 A formação das relações sociais dentro e fora dos espaços escolares

Filósofos, historiadores e cientistas políticos importantes para as Ciências Humanas, por muito tempo, têm trazido reflexões sobre o comportamento subjetivo do ser humano, propondo que os direitos desses podem e devem ser exercidos igualmente dentro de cada contexto. Hobbes (1984), por exemplo, afirmou que as relações humanas estariam embasadas no *Estado de Natureza*, isto é, não haveria limites e nem regras para seu funcionamento, sendo que cada sujeito deveria buscar aquilo que lhe é proveitoso e que serve para o seu desenvolvimento pessoal.

No entanto, o próprio autor considera que uma vez que cada sujeito tem a possibilidade de agir e pensar segundo o que lhe é conveniente, torna-se praticamente inevitável que as relações humanas se choquem num determinado ponto, ocorrendo um conflito. É diante dessa percepção que Hobbes (1984) aponta para a figura do Estado como um elemento ou instituição despersonalizada e julgadora, cujos procedimentos objetivam a manutenção da ordem e paz na convivência entre todos.

Essa manutenção da ordem na convivência coletiva, segundo Hobbes (1984), constitui o *contrato social*, isto é, um instrumento moral que capaz de evitar o choque de relações e a disputa pelo bem estar individual. Assim, são estabelecidos direitos e deveres comuns a todos os sujeitos e as consequências em caso de alguma das partes falhar ou romper com esse acordo. Essas consequências são definidas pelo agente mobilizador configurado no Estado, que acaba por se comportar como um poder nacional que mantém todos os elementos sociais em seu lugar. Pode-se dizer, portanto, que essa organização garante os interesses comuns de um conjunto de pessoas, assim como guarda a autonomia e a expressão de cada uma delas.

As relações sociais também foram objeto das reflexões de Tocqueville (1977), pensador político e historiador que esteve pautado na busca pela independência às relações sociais que tenham como princípio a hierarquia. Segundo esse, existe um sentimento de igualdade que permite que os sujeitos não precisem necessariamente dos demais para sobreviver. Dessa forma, não há entre eles diferença social, e nem, portanto, uma necessidade do exercício de poder, isto é, uma hierarquia.

Para esse autor, a igualdade dentro de uma sociedade está em uma forma de governo eleito pelos sujeitos para controlar seus atos e garantir a isonomia entre eles. Sendo assim, nos contextos sociais que priorizam antes de tudo a igualdade, o governo passa a ser favorável à centralização dos poderes e a uniformização de regras. A partir disso, os sujeitos renunciam aos privilégios particulares e se reconhecem como iguais, isto é, sendo intencionalmente regulados pelo mesmo senhor. Dessa forma, segundo Tocqueville (1977), torna-se mais fácil uniformizar os Homens pela mesma regra (do universal para o particular) do que elaborar regras que atendam às especificidades de cada sujeito (do particular ao universal).

Pode-se dizer igualmente que todo governo central adora a uniformidade; a uniformidade poupa-lhe o exame de uma infinidade de detalhes com os quais se deveria ocupar, se fosse preciso fazer a regra para os homens, em lugar de submeter indistintamente todos os homens à mesma regra (TOCQUEVILLE, 1977, p. 516).

Portanto, a partir dessa análise de Tocqueville (1977), não se propõe uma igualdade na diferença dentro de uma relação intersubjetiva, mas sim, uma igualdade imposta, contrariando a ideia de que as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza (MARQUES, 2008, p. 61). Portanto, os governos impõem leis iguais às populações diferentes, pois

O poder que representa a sociedade possui muito mais luzes e sabedoria que qualquer dos homens que a compõem, e que o seu dever, tanto quanto o seu direito, é tomar cada cidadão pela mão e conduzi-lo (TOCQUEVILLE, 1977, p. 513).

Ainda referente a essa discussão, Maffesoli (1984) comenta sobre uma estratégia social revestida de ambiguidade: para o autor, não há uma recusa absoluta do poder entre sujeitos, nem uma adesão completa a ele, mas sim, uma ação subversiva. Segundo Guimarães (1996), ancorada nas ideias e reflexões de Maffesoli, a vida social é regida e

estabelecida sob a lógica do *dever-ser* e do *querer-ser*, dualidade essa que faz indispensável observar as principais diferenças entre o que é *social* e o que vem a ser *sociedade*. Para a autora (1996), o social implica na forma de examinar o mundo a partir de suas regras econômicas e políticas. Dentro desse âmbito, os sujeitos se reconhecem a partir de uma identidade específica, que corresponde ao gênero, à profissão que exercem, à religião a qual atribuem crença e sua autonomia nos contextos em que estão inseridos. Já sociedade é um conceito virtual de compreensão da realidade, pois trata dos diferentes papéis que cada sujeito representa não sozinho, mas dentro de um corpo coletivo, o qual permite situações de vagueza, imprecisão, indecisão e atitudes provisórias, mediante o que cada um traz e entende por cultura.

Dessa forma, Guimarães (1996) coloca que as relações do *dever-ser* sustentam-se na lógica do social, onde as instituições estão inseridas no domínio da regra, da norma, e da uniformidade dos comportamentos. É nessa esfera que existe um controle racionalizado da vida e do conjunto social imposto, sobretudo, pela burocratização, quando o sujeito passa a ser controlado e manipulado pelas instituições e preceitos pré-estabelecidos. Já o *querer-ser* se escora nas propostas advindas do conceito de sociedade, quando as pequenas ações cotidianas determinam as relações entre sujeitos. Nesse aspecto, a expressão da violência entende-se como uma desordem da vida cotidiana e coletiva e a indisciplina, como uma forma de conflito, uma espécie de resistência dos pequenos grupos que aparentam uma submissão.

As escolas, compreendidas como um espaço social onde ocorrem situações de violência e indisciplina, são percorridas pelo movimento antagônico citado por Maffesoli (1984): por um lado, as ações de seus educadores, da equipe gestora e dos funcionários visam o estabelecimento da ordem, das regras e normas que foram asseguradas por órgãos centrais. Dessa forma, buscam o fortalecimento do *dever-ser*, isto é, a homogeneização e a padronização na forma de manobrar as relações subjetivas.

Por outro lado, sua dinâmica interna também permite o estabelecimento de interações entre seus sujeitos, trocas de ideias, palavras e sentimentos provisórios, moldados a partir da subjetividade de cada um, garantindo a existência do *querer-ser*. Isso culmina em diferentes pontos de vista e formas de lidar com situações cotidianas e intrínsecas a este espaço, gerando muitas vezes conflitos.

Assim, de acordo com Guimarães (1996), a unidade escolar está moldada para que seus sujeitos sejam assumidos como iguais e essa homogeneização é garantida por mecanismos disciplinares, que são capazes de esquadrihar o tempo, o espaço, os

gestos, movimentos e ações desses sujeitos, tanto alunos, como educadores. A autora conclui que os espaços escolares não devem ser compreendidos apenas como um local de reprodução de experiências de violência e conflitos, mas também, como veículos de sua própria violência e indisciplina, a partir dos mecanismos internos que são diariamente adotados pelos gestores e educadores.

Entendendo-se, portanto, a escola como um espaço onde impera a dualidade entre o *dever-ser* e o *querer-ser*, a sala de aula se manifesta como o ambiente no qual se tece as redes de interações pautadas nestes dois focos. O professor desempenha um papel duplo, no qual procura manter a ordem e sufocar as diferenças entre todos que participam daquele espaço, permitindo a tranquilidade e não manifestação de conflitos oriundos da diversidade de seus sujeitos. Porém, por outro lado, ele também desencadeia dispositivos para que o aluno seja capaz de produzir suas reflexões e seu próprio aprendizado. Assim, notamos que existe uma dualidade nessa dinâmica escolar, pois quando um educador só faz uso de sua autoridade e, portanto, estabelece uma relação de hierarquia, é praticamente inevitável a existência dos conflitos dentro do espaço escolar. No entanto, ao tentar lidar com as diferenças entre os sujeitos que daquele contexto participam, fortalecem-se as relações de intolerância e alunos e professores se veem obrigados a vivenciar regras comuns e se ajustarem.

Diversos autores também têm desenvolvido pesquisas e reflexões sobre a temática da violência e da indisciplina dentro do espaço escolar. Assim como Guimarães (1996), existem os estudos realizados por Fonseca, Salles, Paula e Silva (2014), por exemplo, que possuem uma perspectiva de que a escola tem várias funções, dentre elas, a de disciplinar crianças e jovens para o convívio social. Segundo as autoras, nos espaços escolares foram adotados mecanismos com a intenção de fortalecer ações mobilizadoras, sendo os Livros de Ocorrência instrumentos de pesquisa utilizados pela pesquisadora. Um dos objetivos de suas análises foi de ressaltar a relevância do conteúdo registrado nesses materiais, buscando compreender o sentido dessas comunicações.

Já outros teóricos e pesquisadores dedicaram seus estudos à compreensão e significação da violência e como ela se desenvolve no meio social. De acordo com Muller (2006), o ato da violência se caracteriza por fazer o mal a outra pessoa, seja esse de forma física ou moral. Pode significar, portanto, não apenas causar um ferimento físico, mas também, nas palavras da autora, garantir que o desejo de alguém seja omitido ou frustrado pela existência de outro. Arendt (1994), por sua vez, caracteriza a

violência como um instrumento e não como um fim, visto que ela perpassa pela persuasão, influência e legitimidade.

Teóricos como Adorno (1993; 1995) e Oliveira (1995) conceituam a violência como a falta de reconhecimento nas relações sociais, isto é, a anulação ou cisão do outro. Para Sennett (2001), no entanto, não existe o “não reconhecimento da autoridade”, visto que o próprio ato de rejeição de qualquer autoridade é construído de forma interligada com quem se está rejeitando. Brant (1989) e Caldeira (1991), por sua vez, definem violência como a negação da dignidade humana. Enfim, nas diversas questões teóricas sobre a violência, o que existe em comum entre esses autores é que, geralmente, a violência tem origem na ausência de diálogo, e como consequência, na falta de negociações, argumentações e acordos.

Concordamos com Zaluar (2001) em sua discussão a respeito da violência no Brasil, que, segundo a autora, adquiriu um olhar mais atento dos estudiosos e educadores a partir da década de 1990. Para a autora, a violência possui instrumentos de ação silenciosos, baseados na persuasão, na influência e nas relações de poder entre sujeitos, isto é, no não reconhecimento e na anulação do outro. Em todas essas definições, Zaluar e Leal (2001), compreende que a violência não implica necessariamente na força física, mas sim, num poder legitimado por uma ordem social, que confere controle à vida e às ações dos sujeitos.

A respeito desse processo silencioso do uso da violência, Zaluar (2001) afirma que é preciso levar em conta um conceito utilizado por Bourdieu (1989) para caracterizar a reprodução de práticas e símbolos que a sociedade: o *habitus*. Segundo a autora esse conceito ganha importância, pois trata da violência simbólica que muitas vezes é exercida pelos educadores ao se apropriarem de discursos, pensamentos, procedimentos e anseios padronizados pela prática escolar, como uma herança social. Portanto, para Bourdieu (1989), o *habitus* se caracteriza como um conjunto adquirido de padrões de pensamento, comportamento e estruturas sociais que determinarão as concepções e práticas dos sujeitos. Assim, Zaluar (2001) identifica que os jovens hoje estão frequentemente sujeitados à violência psicológica que se manifesta nos processos de interação sociais, sejam eles entre eles próprios, entre seus familiares, sociedade e dentro das escolas, sendo essa situação um estopim para o surgimento de conflitos.

Além dessas concepções acerca das relações entre sujeitos e os conflitos inerentes a elas, Foucault (1977) acrescenta que o elemento social é constituído de um formato seletivo, pois não funciona para que todos os sujeitos que participem dele

tenham as mesmas condições de serem bem sucedidos, uma vez que a igualdade eliminaria a hierarquia e a presença de poder entre um sujeito e outro. Diante dessas percepções, nos deparamos com um instrumento de manutenção de poder caracterizado pelo suplício, isto é, na exposição do sujeito como aquele que fugiu à regra e, portanto, deve ser dotado de vergonha e excluído do contexto social a qual ele pertence.

Dessa forma, Foucault (1977) coloca que poder é uma produção de saber, e aquele que o possui exerce um domínio sobre os demais que não o têm. Em várias circunstâncias históricas, nos deparamos com a escola sendo uma instituição detentora de conhecimento e também provocadora do suplício, uma vez que ela é um dos principais meios de criação da concepção de sujeito e sua condicionalidade.

1.2 O papel disciplinador do espaço escolar

Conforme a discussão que vem sendo desenvolvida, entendemos que as relações sociais entre diferentes sujeitos, ou de seus grupos, ocorrem dentro de um antagonismo, isto é, na liberdade de cada um exercer aquilo que julga ser correto e útil, porém de uma forma limitada pelos interesses do grupo e da esfera de um contexto social na qual está inserido. Para Hobbes (1984), a fim de que exista, portanto, uma ordem e as regras sociais que sejam cumpridas por todas as partes envolvidas, configurou-se o Estado como estrutura despersonalizada, assim como seu aparato punitivo, formulando diferentes maneiras de corrigir as situações e os sujeitos que agem contra o acordo social.

Segundo Foucault (1977), ao longo dos anos, ocorreram diversas reformas nos modelos de punição como consequência ao rompimento desse contrato moral. Essas reformas se caracterizam pelo desaparecimento do corpo físico como alvo principal da repressão, isto é, se antes as regras impostas pelo Estado permitiam a aplicação de penas que se restringiam à eliminação do indivíduo detido, a partir do século XIX a tendência em humanizar o sujeito passou a se tornar cada vez mais útil, com o uso de punições de cunho personalizado, que eram moldadas às especificidades do sujeito e da infração cometida.

As manifestações públicas, por exemplo, que eram comumente utilizadas como espetáculos formativos, perderam sua eficácia, pois acabavam por se igualar, ou superar, o crime sentenciado, tornando o júri e os juízes infratores e o réu uma vítima, ocorrendo uma inversão não intencional de papéis, mas prejudicial à figura do Estado e

à manutenção de seu poder. Desde então, os aparatos da justiça não mais assumiu publicamente suas ações hostis, pois essas não a glorificavam, mas passaram a se comportar como elementos intrínsecos ao seu foro (FOULCAULT, 1977).

Foucault (1977), ao fazer uso destas reflexões sobre o maquinário punitivo do Estado, concluiu que o objetivo deste, dentro das relações sociais, não se resume ao que é físico, mas sim, usa o corpo biológico como instrumento intermediário. Esse novo modelo penal tem por propósito atingir o psicológico do sujeito, sendo que o castigo adotado deve preferencialmente incidir sobre o coração, o intelecto e a disposição do sujeito à vida. É por essa razão que o objeto “infração” também sofreu alterações em seu conceito e tem sido cada vez mais classificado segundo a sua natureza e à qualidade da substância. Assim sendo, o processo no qual a infração foi constituída se tornou mais relevante para o Estado do que seu autor, sendo que o interesse agora está na correção e na reeducação, a fim de se evitar novos conflitos e infrações. Isso posto, para o autor, o Estado e os órgãos que o representam adotam como medida “fabricar” sujeitos individualizados, isto é, pessoas moldadas e adaptadas à obediência e cuja subjetividade seja suprimida, havendo, portanto, uma homogeneização. Assim, entende-se que há uma disciplina dos sujeitos e para que isso ocorra, há a suposição de uma hierarquia.

Ratto (2007) acrescenta que esse tipo de poder denominado por Foucault (1977) de disciplina, possui várias técnicas a serem usadas nas mais diferentes instituições sociais, tendo como alvo o direcionamento do corpo biológico e o sujeito. Segundo a autora (2007), investir nos corpos individuais é uma técnica comumente usada na disciplina, pois as ações voltadas a esse fim implicam no direcionamento, no molde, no treino, na manipulação, na educação do sujeito e na limitação da possibilidade de resistência.

Essa é a arquitetura disciplinante trazida por Foucault (1977), no qual o autor descreve o aparelho disciplinar metodológico do Estado, em que tudo pode ser observado de maneira clara, havendo um ponto central capaz de convergir para si tudo que deva ser conhecido. A vigilância, portanto, trata-se de um poder que reorganiza e mantém a ordem segundo uma hierarquia piramidal: um chefe único; um subordinado de confiança, cujos privilégios em parte atribuídos garantem a participação do sujeito neste sistema; e o coagido, ou o sujeitado, cujas funções e reconhecimento num dado contexto será atribuído por aqueles que desempenham um papel mais elevado que o seu nas relações sociais.

Esta relação piramidal, por exemplo, pode ser vista dentro dos espaços escolares, assim como os procedimentos decorrentes do poder que é atribuído às faces dessa pirâmide. Para Veiga-Neto (1996),

(...) a escola é a instituição moderna mais poderosa e ampla, capaz de disseminar uma relação entre poder e saber de modo a fazer, conforme dito anteriormente, com que o saber seja a corrente transmissora e legitimadora do poder ativo na sociedade que constitui o sujeito (VEIGA-NETO, 1996, p. 114).

Veiga-Neto(1996), comenta sobre a possibilidade de estarmos vivendo uma crise social, cuja principal característica é a substituição da lógica disciplinar pela lógica de controle. Se nos tempos atuais, escuta-se a afirmação de educadores de que a escola tem se tornado um objeto de suplício dentro e fora de seus muros, muitas de suas práticas nos revelam, na verdade, que a instituição escolar também é capaz de provocar um suplício, havendo constantes trocas de papel hierárquico nestas relações sociais. Quando as ações dos educadores culminam em atitudes discriminatórias, tornando-se naturalizadas e perversas, elas acabam por exercer função de reprodução e retroalimentação, visíveis ou não, dos atos indisciplinados e violentos, tendo consequências críticas, portanto, nas relações entre indivíduos.

Assim, se o suplício antigo estava embasado na exposição de um exemplo negativo, hoje, para a manutenção das regras no ambiente escolar, esta metodologia ainda é opção dos professores na tentativa de manter o poder e controle de sua sala. Diversos mecanismos foram e ainda são estabelecidos para a manutenção desse poder, dentre os quais um dos principais será alvo de nossas discussões agora.

1.3 Os Livros de Ocorrência como metodologia disciplinadora

“Livros de Ocorrência: quanto mais há o que vigiar, mais vigilância será necessária” (RATTO, 2007)

Partindo-se do princípio de que o espaço escolar tem se comportado como um ambiente em que as particularidades dos estudantes nem sempre são tomados em primeiro plano e, portanto, há uma conseqüente homogeneização das relações intersubjetivas, a disciplina coloca-se como instrumento fundamental a regulação de ideias e procedimentos que evitem e sufoquem a iminente existência de conflitos. Nesse

ponto, conforme citado anteriormente, as formas de vigilância se constituem em um poder que reorganiza e mantém a ordem segundo uma hierarquia, garantindo a manutenção da disciplina. Uma das formas mais frequentes de manutenção da disciplina e ainda utilizadas em muitos ambientes escolares é o Livro de Ocorrências, ou Livro Preto.

O Livro Preto é um documento no qual estão descritos atos compreendidos pelos educadores como de indisciplina e violência, normalmente expostos em tom inquisitório, visando a correção destas ocorrências. As ocorrências ali descritas, normalmente, revelam-se como provas, testemunhos ou instrumentos de conscientização de normas e ordens para o uso do tempo, do espaço e das atividades escolares, de acordo com a cultura de cada espaço de ensino, e os valores que este julga como pertinentes à formação do indivíduo ali inserido. Assim, entende-se que as ocorrências ali retratadas não são necessariamente boas ou ruins se tomadas isoladamente, mas são totalmente dependentes do contexto e lógica do espaço escolar que refletem. Por isso, conforme afirma Ratto (2007), os pressupostos adotados para a realização dos registros é de que algum tipo de disciplina se tornou necessária ser aplicada à situação, e assim, são dependentes do retrato que a instituição escolar tem e o que seus educadores compreendem como vital ser vigiado.

Conforme Ratto (2007) continua em suas análises, muito desta lógica do vigiar vem de uma postura judiciária em que o próprio nome deste material simboliza os documentos como boletins de ocorrência e processos criminais. Em linhas gerais, os registros ali contidos obedecem a um padrão, ainda que possam ter especificidades mediante aos interesses de cada unidade escolar: possuem a identificação dos sujeitos envolvidos, narram a ocorrência, trazem provas que atestam os fatos, se houver, explicitam um veredito e registram uma consequência, ou uma pena, ao fato acontecido (RATTO, 2007). Em alguns casos são relatados os eventos anteriores e as providências já tomadas, que de acordo com a autora, correspondem ou a uma forma de se tornar evidente os esforços da instituição escolar frente à ocorrência citada, ou como um sobreaviso ao que poderá ser feito futuramente, caso a situação não seja solucionada.

Tendo-se em vista que a lógica dos Livros Preto corresponde ao método de caráter jurídico, o registro destas ocorrências tem por objetivo apurar um evento que fugiu à regra compreendida para aquele espaço e, quem foi o sujeito que esteve fora desta regra, quais foram suas motivações para que isto acontecesse e as provas que indiciam a situação. A partir deste relato registrado, uma relação de hierarquia escolar

se solidifica no trato intersubjetivo, o que suprime, muitas vezes, as vozes de todos os demais envolvidos. A partir deste registro, é arquitetado dentro dos espaços escolares uma espécie de inquérito, onde os poderes são exercidos, institucionalizados e o *dever-ser* garantido.

Assim, conforme descreve Ratto (2007), os Livros Preto são documentos no quais há uma confirmação da culpa, uma transformação do potencial em real e o discurso ali empregado assume-se como verdadeiro. Portanto, conforme traz a autora, estar no papel do outro nesta relação social, é estar numa relação de submissão e culpabilidade. Cabe aqui também mencionar que isto não se aplica somente àqueles que sofreram o registro, mas a todos que estão inseridos no contexto escolar, os quais vivem e mantêm suas relações sociais sob uma ameaça “invisível”, isto é, uma liberdade vigiada, a qual poderá ser tolhida, caso esteja fora do padrão colocado como correto.

A vigilância sobre o corpo, dentro dos espaços escolares, ocorre normalmente sob dois aspectos do disciplinamento. Um deles, apontado por Ratto (2007), refere-se a uma tradição pedagógica de estruturar a aprendizagem a partir da imobilidade do corpo físico, isto é, evitando-se situações tidas como transtornos e agitações, o que impediria o funcionamento contínuo de uma atividade. Outro deles, mais profundo, não apenas visa à garantia do ensino-aprendizagem como o primeiro, mas compreende o aluno como objeto de tutela, ou seja, guarda e protege o jovem enquanto este está sob a esfera escolar. Isto reflete, para a autora (2007), um receio do espaço escolar em ser acusado de negligente das funções de zelar e proteger o aluno. Assim, a escola acaba munindo-se dos mais diferentes tipos de precauções a fim de não ser acusada de letargia pela própria sociedade que vigia. Ela perde, portanto, a referência de fonte de informação, e passa a assumir o caráter de centro educador, isto é, humanizador do sujeito, ou seja, assume-se como um elemento licenciado socialmente para educar e o professor, por sua vez, se identifica como executante de um professorado e não como elemento constituinte do mosaico que é o papel do educador. Tudo isso nos comprova o seguinte: se a escola usa o Livro Preto como elemento supliciator, ela também se torna supliciada e vigiada pela comunidade que a cerca e representa.

Com isto, nos vem a questão sobre o que é ser indisciplinado a partir do uso dos Livros Preto. Partindo-se deste mecanismo, infere-se que indisciplina é o que não está dentro da *normalização*, isto é, daquilo que socialmente aceito e que o corpo intelectual apropria-se inconscientemente ao longo de sua formação e constituição, tampouco dentro da *normatização*, ou seja, das regras impostas dentro de um determinado

contexto. A função disciplinadora da escola, portanto, não pode ser dissociada de sua função moralista, isto é, do estabelecimento de costumes e ordens.

Segundo Veiga-Neto (1996), a escola fundamentalmente servia para disciplinar o jovem, pois a instrução e a aquisição de cultura poderiam ser adquiridas posteriormente. A disciplina era, portanto, um elemento necessário à supressão das condições primitivas e naturais do ser humano, isto é, um conjunto de valores, hábitos e ações a serem internalizadas na forma de deveres e obrigações invariáveis, garantindo que a escola reproduza a sua concepção do normal e do que foge à regra. Para o autor, disciplina significa “aprendo”, e assim, refere-se à submissão de regras e estruturas que se apreende mediante à submissão às regras e estruturas passadas por aquele que ensina. É por esta razão que ela é comumente estabelecida como um caminho à aprendizagem, que segue um regulamento e um método para a aplicação de suas regras.

Assim, as questões relacionadas à disciplina dentro dos contextos escolares estão cada vez mais em pauta, pois resumem em si diversas angústias daqueles que estão envolvidos com a difícil relação de educar, conforme Ratto (2007). Muitas vezes, podemos ouvir educadores reconhecerem a dificuldade de manter a “ordem” no ambiente escolar, sendo que há a falta de compreensão de que são os conflitos e que eles se manifestam como ações intrínsecas nas relações de convivência entre pessoas na sociedade e dentro das escolas. Há também uma ausência da percepção de que a violência e os conflitos podem estar relacionados a fatores estruturais, político-econômicos, socioculturais, dentre tantos outros.

Tem se tornado cada vez mais evidente que há uma tendência de superestimar o problema dos conflitos escolares, pois essa temática tem sido divulgada continuamente nas mídias do país. Todas essas angústias estão cada vez mais evidentes nas falas e discursos de educadores, que muitas vezes, por pouca reflexão acabam por reproduzir noções que lhes forma transmitidas acerca de indisciplina e violência e retroalimentam estas ocorrências dentro das salas de aula e dos muros da escola através de seus procedimentos.

Essa questão sobre a formação do discurso dos educadores e de suas concepções será tratada nas próximas seções. Também nos debruçaremos sobre os relatos obtidos, a fim de verificarmos se o que os educadores entendem por conflito, indisciplina e violência refletem seus discursos sobre os procedimentos adotados pela escola.

2 OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Há muitas maneiras de se estudar e compreender as relações humanas seja pelo estudo dos fenômenos e das estruturas que caracterizam as organizações sociais, culturais, econômicas e políticas, seja pela reflexão crítica do homem e dos eventos que acontecem em seu cotidiano, ou ainda, pela linguagem e pela forma como as pessoas interagem entre si e atribuem mutualmente significados a partir dessas interações.

O foco desta pesquisa, em específico, está nas relações sociais que acontecem dentro do espaço escolar e entre os múltiplos sujeitos que o compõe: seus professores, sua equipe gestora, seus funcionários e alunos. Nosso objetivo aqui é compreender o que esses educadores entendem por conflito, indisciplina e violência e se essas particulares concepções determinam suas ações frente às ocorrências dessa temática. Para tanto, vamos nos debruçar sobre a linguagem e utilizá-la como método para observar melhor o desenvolvimento das relações sociais no espaço escolar, especialmente no que se refere ao trato dos educadores quando há insurgência de situações de conflito.

De acordo com Orlandi (1999), a linguagem é um instrumento de relação social bastante estudada por diversas áreas de pesquisa. Pode ser analisada sob a forma de um sistema que permite que cada elemento que a compõe possua diferentes significados mediante ao contexto em que está inserido. Ou ainda, pode ser tomada como um conjunto de regras formais, no qual se estuda tanto as diferentes variações históricas que ocorreram e transformaram as línguas, bem como as tendências futuras de cada uma delas. Trata-se, portanto, de uma faculdade organizada pela língua em sistemas fônicos, gestos, mímicas e diferentes expressões corporais, capaz de materializar o pensamento e permitir com que o sujeito consiga expressar aquilo que pensa. Nesta pesquisa, trabalharemos a linguagem como um sistema, tendo como perspectiva da Análise do Discurso e de seus principais teóricos.

A Análise do Discurso não trata da língua e de sua gramática especificamente, apesar desses elementos serem fundamentais à análise do pesquisador, mas como seu próprio nome traz, é uma metodologia que se debruça fundamentalmente sobre o discurso, isto é, no percurso e no movimento da linguagem nas relações humanas. É por meio de seu estudo que é possível compreender o ser humano e a capacidade constante desse em atribuir significados aos contextos que o tangencia, bem como significar-se

em cada um deles. Refere-se a um instrumento de mediação, portanto, entre o Homem, e sua realidade natural e social, permitindo que a língua não se comporte como um elemento abstrato, mas sim, como uma maneira de produzir diferentes sentidos para diferentes sujeitos.

Segundo Orlandi (1999), o discurso comporta-se como um objeto sócio-histórico e, a Análise do Discurso, como mecanismo que reflete acerca das várias maneiras como a linguagem está materializada na ideologia e como esta, por sua vez, se manifesta na língua. A palavra ideologia está relacionada essencialmente na História e significa, literalmente, a lógica na qual uma ideia é formada. Trata do curso dos acontecimentos dentro do mesmo raciocínio e, portanto, segue a lei do movimento, da lógica dialética da tese, antítese e síntese, ou seja, da linguagem. Entende-se, então, que um dos traços fundamentais da ideologia consiste em tomar as ideias e significá-las dentro de um contexto, contemplando todos os mecanismos históricos e sociais que permitiram esse processo (ARENDETT, 1989). Assim, trabalharemos toda a análise desta pesquisa a partir da relação *língua-discurso-ideologia* e como as concepções e procedimentos de um sujeito estão relacionadas a ideologia dele, entendendo que não há um discurso sem um sujeito e não há o sujeito sem seus valores e seu conhecimento de mundo, portanto, sua ideologia.

A noção comum de discurso, muitas vezes, se contempla no simples ato de transmitir e receber uma mensagem. Nessa concepção, portanto, há um emissor, cujo papel é o de transmitir uma informação, e um receptor, cuja função é de se apropriar da informação que lhe foi passada. No entanto, a Análise do Discurso vai além: ela propõe que uma transmissão de informações não seja linear e seriada, onde há alguém que fala, há uma mensagem e há alguém que recebe. Na verdade, para o pesquisador da Análise do Discurso, não há uma separação entre o emissor e o receptor, bem como não há uma sequência única onde um fala, e o outro assimila as informações. No discurso, há muito mais elementos envolventes nessa relação, considerando-se, assim, que seus sujeitos estão carregados de uma bagagem emocional e cognitiva assimilada ao longo de sua vida e afetados pelo contexto de produção em questão.

A Análise do Discurso também compreende que o discurso não está apenas na fala, mas a fala em si é uma ocorrência casual e individual, compreendida dentro de um contexto histórico e social sendo, portanto, tanto parte integrante de um processo quanto o produto final. Como acrescenta Pecheux (1975), a linguagem corresponde a uma teia

de produções e sentidos constantemente instáveis, que serve de espelhos das relações sociais humanas.

2.1 O sujeito e sua linguagem

Para entender como as relações humanas se mostram a partir da linguagem, é necessário compreender esse instrumento como estrutura e como seus processos de formação se desenvolvem. Assim, a Análise do Discurso, tomada agora como AD, se constituirá como um espaço comum à Linguística, às Ciências Sociais e à Filosofia, o que permitirá entender os diferentes sentidos que são atribuídos à linguagem. Pode-se, portanto, assumir que a AD não é uma metodologia detentora de uma “única chave” (ORLANDI, 1999), mas sim, assumi diferentes formas de interpretação do sentido pensado num dado contexto e nas outras percepções trazidas pelo sujeito.

Dessa forma, como podem ser atribuídas diferentes interpretações, cada análise efetuada pelo pesquisador da AD necessita de um dispositivo analítico e um teórico. O dispositivo teórico corresponde às formas de análise feitas por grandes teóricos da linha, o qual fundamenta as percepções do pesquisador. O dispositivo analítico corresponde, por sua vez, à subjetividade do analista, que estará ancorada não apenas ao material de pesquisa coletado, e sua finalidade, bem como à interpretação dos dados obtidos. Assim sendo, é de fundamental importância o pesquisador fazer uma questão, uma pergunta ao que está se propondo analisar, uma vez que diferentes perguntas permitem diversas análises e interpretações. Nesta pesquisa, em específico, as duas perguntas que nortearam nossas análises envolvem a concepção dos educadores sobre conflito, indisciplina e violência dentro dos espaços escolares, e como esses entendimentos refletem-se nas relações de trato e punição dentro dos espaços escolares.

Com isso, é evidente que a linguagem possui múltiplas faces e a análise deste mosaico depende dos processos de significação e constituição histórica tanto dos sujeitos analisados quanto de seu pesquisador. A evidência dos aspectos histórico-sociais nos sujeitos dependerá muito também das condições de produção dos discursos, das suas estratégias escolhidas para transmitir o conceito formado naquele contexto e o porquê destas escolhas.

A diversidade de interpretações e como elas se constituem como elementos fundados nas diferentes experiências de vida de cada sujeito – o chamado conhecimento de mundo – está na atribuição de significados. O que pretendemos dizer com isto é, que

apesar de se ter diferentes percepções, há um esforço comum e muitas vezes não intencional de atribuir significados comuns às situações, a fim de solucionar as diferenças e homogeneizar os conceitos, visando uma estabilidade nas relações sociais. Assim sendo, as condições de produção de um discurso tangenciam pontos fundamentais à linguagem: o contexto de produção de enunciados, os ideais envolvidos, e a memória do indivíduo.

Desse modo, a memória comporta-se como elemento fundamental na produção de discurso e no interdiscurso. Segundo Orlandi (1999), a memória discursiva de um sujeito é o saber que torna possível o pensamento e a transmissão deste sob a forma do pré-constituído, isto é, o que já foi dito por outros vários sujeitos em eventos anteriores, o qual o sujeito em questão atribuiu novos significados na situação discursiva dada. Para a autora, todos os sentidos já foram ditos por alguém, em algum lugar, ou ponto histórico, mas que mesmo muito distantes, são capazes de ter efeito sobre o sujeito que faz uso destas ideias. O aspecto histórico, portanto, do sujeito caracteriza-se como elemento firme, que não pede licença, mas que vem pela memória pela filiação de sentidos constituídos em outros dizeres, vozes, garantindo que a produção ocorrente também se comporte como um fato histórico que pode cair no anonimato, mas que não será apagado.

Por essa razão, conforme continua Orlandi (1999), os efeitos que ocorrem no sujeito são independentes de suas vontades, e o seu dizer, representado na linguagem falada ou gesticulada, não é uma propriedade particular. As palavras, ideias e valores, portanto, não são apenas nossas. A linguagem é significada pela história, pelo social e pela língua, de modo que o que é dito em outro evento, outra circunstância e por outros sujeitos posteriores também serão significados pelas nossas palavras e linguagem. Assim, compreendemos que o sujeito pensa a respeito do que será transmitido por ele, mas possui pouco controle sobre os sentidos que se constituem nele e que serão constituídos posteriormente em outros sujeitos.

Além de todas estas relações que evidenciam a formação da linguagem, dos sentidos a serem transmitidos e a determinante presença da formação social do sujeito nas relações com o outro e com o que está a sua volta, cabe aqui ressaltar ainda a importância das relações de força entre sujeitos e nas atribuições de sentido. Assim sendo, este sujeito não é capaz de escolher os discursos que o afetaram, e nem dominar a forma como os demais sujeitos inseridos no dado contexto vão receber e assimilar as informações, afinal cada sujeito é detentor de uma história e uma formação única. No

entanto, todos os sujeitos podem antecipar os sentidos da sua fala a fim de garantir que o que esteja sendo passado tenha a interpretação e compreensão esperada. É desta forma, que os mecanismos de argumentação se tornam evidentes a partir de efeitos que tentam produzir no outro.

Isso se torna ainda mais acentuado, quando temos uma relação de força e de hierarquia entre os sujeitos participantes do contexto. Para a Orlandi (1999), o lugar onde o sujeito está é intrínseco ao que ele transmite e como transmite. E cabe aqui dizer que não se trata necessariamente do lugar físico na sociedade, ou como ele está descrito socialmente, mas nas projeções de suas imagens, isto é, nos papéis que eles desempenham frente aos diferentes sujeitos e contextos que vivem. Todas estas concepções servirão de base para as condições de produção de um discurso, as relações dos sujeitos envolvidos com a sua memória e as diferentes formas de transmitir a informação.

2.2 Bakhtin e o discurso dialógico

Os conceitos advindos das análises feitas por Bakhtin ao longo de sua vida são amplamente utilizados por pesquisadores da AD, principalmente aqueles que se enquadram em sua linha de pesquisa francesa. Seus estudos e pesquisas permitem os estudiosos compreender as relações sociais, graças às análises realizadas por este teórico a respeito da linguagem como instrumento dialógico nas relações humanas e seu estudo aprofundado sobre os gêneros discursivos, especialmente a prosa.

Atualmente, denomina-se de Círculo de Bakhtin o conjunto de pesquisas resultantes de encontros de um grupo de intelectuais do início do século XX, sendo Bakhtin um de seus teóricos mais relevantes. De acordo com a perspectiva deste Círculo, a linguagem é constituída como o lugar ideológico por excelência, não podendo ser dissociada do meio e do contexto social em que se constitui (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929). Assim, dentro desta abordagem, infere-se que a língua trata de um fenômeno social de interação tendo como lócus a produção de enunciados, que ocorrem de forma dialógica, levando em conta que todo enunciado é produto dos demais enunciados falados anteriormente. Assim, um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, e o diálogo é uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal (BAKHTIN, 2003).

Um olhar mais aprofundado para as formas de interação entre sujeitos, sobretudo pelo discurso, permitiu constatar que as relações de interatividade entre dois ou mais sujeitos garantissem os processo de produção de linguagem, o qual Bakhtin chamou de *dialogismo do processo comunicativo* (MACHADO, 2005). Assim, para o autor, os gêneros discursivos são esferas de uso da linguagem verbal e da comunicação embasada na palavra. Com isto, as práticas dialógicas permitem que o discurso tenha a característica de pluralidade, ou seja, o diálogo entre dois sujeitos ou mais se torna uma “radiografia” dos diferentes sistemas de signos que cada cultura possui e os significados que lhes são atribuídos.

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e em porque cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera (BAKHTIN, 2003, p 248)

Para Machado (2005), exatamente porque os gêneros discursivos são parte integrante da relação entre dois sujeitos, estes incluem os tipos de diálogo existentes na vida cotidiana, desde enunciações públicas, institucionais, até artísticas e filosóficas, por exemplo. Segundo Bakhtin (2003), nos processos dialógicos, a linguagem se manifesta essencialmente por enunciados concretos, isto é, falados. Os enunciados, configuram-se num tipo de gênero discursivo e realizam o papel de “correia de transmissão”, ou seja, diferentes veículos no qual se percebe a história da sociedade e a história da língua que sensibilizaram o interlocutor e moldaram seus ideais. Desta forma, ao preocupar-se em analisar os aspectos dialógicos, o autor analisa não apenas os processos interativos entre ouvinte e falante e a comunicação que se dá entre eles, mas como estes sujeitos se constituíram e as ideologias que estão por trás das suas falas.

Todo enunciado é um elo de cadeia, muito complexamente organizada, de outros enunciados. (Bakhtin, 2003, p 258)

Assim sendo, compreendemos que o discurso é uma manifestação direta de uma determinada cultura, havendo nele dispositivos de organização, troca transmissão e criação de mensagens. Portanto, ele não deve ser pensado, segundo Bakhtin (2003), fora de um contexto espacial e temporal, uma vez que abriga em si as formas de representação tempo-espaço que ocorrem, e a ideologia de seus interlocutores.

Resume-se que Bakhtin (2003) teve, portanto, como objeto de estudo a manifestação real da linguagem a partir de interlocutores situados num contexto espaço-

temporal. O autor se interessa no discurso que o ambiente possibilita e, também, o modo sobre como este discurso produzido afeta outros em contextos mais fechados, sendo que o enunciado é considerado o principal elemento de um diálogo, no qual se constitui os fatores sociais e históricos do indivíduo.

As contribuições bakhtinianas são evidentes em pesquisas de diversas áreas, que buscam depreender dela um arcabouço teórico ao refletir sobre a língua, linguagem, cultura e sociedade. Esse referencial que tem como lócus a enunciação, isto é, na atividade concreta da linguagem, reconhece que as particularidades de um sujeito revelam-se durante a construção de enunciados em processos de diálogos reais. Nestes processos, o sujeito produz seus enunciados motivado por um *querer-dizer*, carregado de seu próprio papel como observador e aquilo que ele traz consigo em sua formação pessoal. Desta forma, as mais variadas esferas, ou *gêneros do discurso* imersos às atividades humanas, revelam, portanto, muito interlocutores, o que eles pensam e acreditam a respeito de um determinado assunto.

Esse conceito foi importante em nossas análises dos discursos produzido pelos educadores de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Conforme será explicitado a seguir, nossa pesquisa se propôs a realizar Grupos Focais com gestores e professores dessa escola, a fim de compreender quais são suas concepções sobre conflitos, indisciplina e violência dentro e fora dos contextos escolares. A partir dos Grupos Focais, dispusemos os educadores em situações dialógicas, nas quais pudemos observar o que eles realmente pensam acerca dessa temática. Optamos por essa metodologia, pois acreditamos que em situações de conversa entre eles próprios, os sujeitos analisados poderiam mostrar mais de suas concepções, diferentemente de uma entrevista semiestruturada, a qual se baseia um esquema de perguntas e respostas.

Assim, as propostas avindas dos estudos realizados por Bakhtin vêm ao encontro de nossas análises, pois os sujeitos pesquisados produziram enunciados carregados de suas particularidades e motivados pelo seu querer-dizer, isto é, aquilo que eles realmente pensavam sobre determinadas questões. A análise dos dados obtidos e dos discursos desses educadores será realizada mais a frente nesta dissertação.

2.3 Foucault, o discurso atemporal e as relações de poder

Como dito anteriormente, a análise dos discursos produzidos por diferentes sujeitos em diferentes espaços tem se tornado muito comum entre pesquisadores

acadêmicos pela possibilidade de não apenas atentar-se às estruturas dos enunciados em si, mas principalmente o que cada interlocutor traz de si mesmo e de suas interpretações acerca do que está a sua volta, ressaltando-se a suas particularidades. Além do referencial bakhtiniano, que endossa a análise a partir dos enunciados e de situações dialógicas entre dois sujeitos, optamos por também utilizar as reflexões realizadas por Foucault como referencial teórico a respeito do discurso atemporal e das relações de poder que se manifestam a partir da linguagem.

Segundo Fischer (2001), Foucault entende o discurso como uma prática social e, portanto, está sublinhado nas relações de poder e saber de seus interlocutores, sejam suas ações expressas na fala, ou em outros sentidos, como gestos, visão e compreensão. Assim sendo, discurso é uma trama de enunciados que pertencem a um mesmo conjunto de condições de existência, e o enunciado é para este autor sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.

Conforme já foi apontado, um discurso nem sempre é linear. Às vezes, há um espaço para dissensões e oposições, não resultando em todo tempo em superfícies lisas e homogêneas. O campo enunciativo, a partir do momento que é se reconhece sua vivacidade, no qual os enunciados são constantemente reformulados, garante que nele todas as informações se cruzem, estabelecendo novas relações, promovendo interdependências. Esta ação de “povoar” os enunciados com outros significados já atribuídos pelo sujeito caracteriza não apenas o interdiscurso, mas a luta, segundo o autor, dos diferentes campos de poder-saber. Portanto, ao considerar a interdiscursividade de uma dada situação, significa deixar que se aflore as contradições, as diferenças; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso (FISCHER, 2001).

Foucault (1986) afirma que o enunciado é uma função do domínio de conteúdos expostos no tempo e no espaço. Para o autor, mais relevante que avaliar um enunciado é a disposição da relação entre os interlocutores dentro deste tempo e espaço: aquele que produz um enunciado, aquele que receberá a mensagem, o papel que ambos desempenham nesta relação e o contexto de produção desse diálogo. Foucault (1986) entende que os enunciados se renovam constantemente, sendo um produto de outros já utilizados, e a forma como eles são produzidos revelará qual é a participação do sujeito no contexto de produção adotado.

De acordo com Foucault (1998), o modo de vida de um sujeito está pautado na contraposição de realizar aquilo que lhe convém, sem que fira os limites e a liberdade

do outro em fazer o mesmo. Ou seja, o autor descreve em suas análises que os sujeitos vivem constantemente em uma liberdade limitada pelas ações e liberdade de outros sujeitos. Ele acrescenta que essas relações são permeadas pela moral e pela ética, isto é, um conjunto de regras e procedimentos socialmente aceitos, bem como valores particulares que dão significados às práticas diárias de um sujeito.

Ainda, segundo com Foucault (1977), estas relações entre sujeitos e os significados que eles atribuem determinam as relações de poder entre eles, isto é, uma relação de forças distribuídas e atuantes em toda a sociedade, nos contextos vividos pelos sujeitos e em suas relações interpessoais. Esse mecanismo de forças, de acordo com o autor, é capaz de disciplinar e coagir os sujeitos, de modo que suas ações, concepções e transmissões de ideias e significados são moldadas a partir dessas relações de poder, como uma espécie de controle.

Assim, compreendemos que o modo como Foucault (1977) trata a questão do poder é inédito, pois ele procura analisar como esse poder está subjacente às práticas que os homens desenvolvem em sua vivência social e na produção de seus discursos. A partir de suas análises, o autor entende que o poder domestica o comportamento social e o modo de ser de cada sujeito, assim como seus discursos, sendo tudo isso dentro de um momento histórico. Ele ainda acrescenta que as relações de poder, apesar de serem hierárquicas em sua maioria, são dinâmicas e por isso, os sujeitos podem inverter seus papéis de poder e disciplina dentro dos contextos sociais.

Dentro do universo escolar, palco de nossas análises, as relações de poder são contínuas e determinam as ações, discursos e procedimentos realizados nesse contexto. As propostas da linha teórica de Foucault vêm ao encontro desta pesquisa, pois acreditamos que os discursos produzidos pelos educadores são carregados não apenas de suas particularidades, porém também das relações de poder que desenvolvem dentro daquele espaço. Assim, nas análises dos dados que faremos a seguir, notamos que muito dos enunciados produzidos pelos educadores vêm de suas concepções construídas historicamente, do papel que desempenham também enquanto educadores e das expectativas que criam a partir desses dois contextos.

Com isto, colocamos aqui, que tanto Bakhtin, como Foucault, são autores que têm a linguagem como o objeto de estudo, porém cada um a sua perspectiva. Enquanto Bakhtin se atentará especificamente ao discurso e o quanto do sujeito está nessa produção de enunciados, Foucault buscará compreender as condições de produção do discurso, o contexto histórico e social no qual se insere e as relações de poder que estão

por detrás dos enunciados. As palavras de Foucault (1970), complementam esta reflexão sobre o que é o discurso, colocando-o como um elemento sem a noção de começo, meio ou fim, mas como aquilo que está em constante rotatividade, podendo ser tomado em qualquer instância pelo interlocutor, mas não devolvido por este da mesma forma que antes, isto é, sem que esteja já com uma nova carga daquilo que o sujeito que se apropriou dele acredita ser verdadeiro. Portanto, Foucault (1970) também se preocupa com a temporariedade dos contextos de produção, e o que estes refletem do que é passado destes sujeitos e como suas ações e interlocuções refletirão novas esferas de comunicação e cognição futuras.

2.4 Pesquisas acadêmicas na AD e na escola

Além dos teóricos que discorreram sobre a relevância da AD, com o objetivo de entender melhor as relações sociais, muitos pesquisadores têm se utilizado desta metodologia para compreender as relações que acontecem dentro das escolas, pois ela tem esclarecido e justificado as relações entre diferentes sujeitos e os papéis que eles desempenham.

Sommer (2007), faz uma análise da ordem do discurso escolar, parafraseando as reflexões realizadas por Foucault. Analisa a arquitetura escolar, o papel do professor em sala de aula, o aluno tido como uma criança essencializada nestas relações e o discurso utilizado pelos gestores nos processos de ensino e aprendizagem, destacando as relações de poder existentes nesse espaço. O autor conclui que há uma contradição entre os educadores sobre o que é dito e o que é feito dentro da unidade escolar estudada e que, muitas vezes, as ações estão condicionadas pelo tempo e, portanto, apresentam-se como sancionadas à continuidade delas.

Souza e Pacífico (2002) discutem em suas pesquisas sobre a questão do sujeito professor e seu papel de autoria nos espaços escolares, a fim de transmitir conhecimento para o sujeito aluno. As autoras analisam o saber que é legitimado em cada unidade escolar e os sentidos que são passados aos estudantes, por vezes desconsiderando a subjetividade destes dois interlocutores.

Miranda, Silva e Melônio (2015), pesquisam sobre o discurso pedagógico na construção da identidade social de raça dentro dos espaços escolares. Os autores objetivaram em suas análises compreender as ideologias nos discursos de educadores frente a essa temática, e como esses profissionais acabam por transmitir seus valores e

concepções aos seus alunos, resultando na construção da identidade de estudantes, principalmente no que se refere ao tema raça e seu papel nas relações sociais.

Assim como nas pesquisas mencionadas acima, a AD foi nossa opção metodológica para este estudo, a fim de nortearmos as buscas de evidências no discurso dos educadores a respeito do que eles compreendem por conflito, indisciplina e violência, e as formas como estes problemas são enfrentados dentro da instituição. Destacamos que o objetivo aqui não é esgotar este assunto, mas sim, provocar uma reflexão sobre os procedimentos adotados pelos educadores dentro dos espaços escolares no tocante às questões de indisciplina e violência e suas relações com o espaço escolar, considerando-se as particularidades de seus envolvidos e possibilitando caminhos que promovam mais ações e práticas positivas, com vistas a respeitar e auxiliar crianças e jovens estudantes.

2.5 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Conforme exposto anteriormente, ao longo desta pesquisa procuramos compreender como aos educadores têm lidado com as questões referentes aos conflitos e atos de indisciplina e/ou violência que estão cada vez mais presentes nas escolas. Assumimos como hipótese de que há pouca reflexão sobre este tema dentro do círculo de educadores, os quais, de uma forma geral, têm dificuldades em lidar com estas ocorrências dentro dos espaços escolares. Com isto, na tentativa de alcançar uma solução, nota-se que muitos deles optam por adotar procedimentos que padronizam os estudantes, de acordo com concepções e valores próprios, em vez de realizar um trabalho pedagógico em equipe, o qual possa respeitar as especificidades de cada situação retratada.

Para a elaboração dessa investigação e da análise de dados que nos permitiram observar os discursos sobre as ações dos educadores frente aos casos de conflitos, indisciplina e violência escolar, alguns procedimentos metodológicos se mostraram necessários. O primeiro passo que tomamos na pesquisa foi um levantamento bibliográfico sobre o tema, ancorado nas leituras e discussões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Participação e Direitos Humanos (GEPEPDH), da qual esta pesquisa em específico é parte, e nas disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A partir do levantamento bibliográfico realizado e das discussões desenvolvidas em grupo, optamos por realizar uma pesquisa empírica em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, no interior de São Paulo. É interessante relatar que o estado de São Paulo, mais precisamente a Secretaria de Educação, tem procurado, por meio de políticas públicas, prevenir as manifestações de violência presentes nas escolas públicas. Segundo manual escrito por esse órgão e lançado no ano de 2009, foram criados o Sistema de Proteção Escolar em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que foi implementado por meio de três ações iniciais: a criação do ROE (Sistema Eletrônico de Registros de Ocorrências Escolares), a publicação do “Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania” e das “Normas Gerais de Conduta Escolar” e a contratação de docentes para ocuparem a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).

A escola selecionada para a realização da pesquisa localiza-se na zona norte de município do interior do estado de São Paulo, num bairro de classe média baixa. Atende cerca de 900 alunos, alocados nas séries do Ensino Fundamental, Médio e EJA, em todos os períodos. Possui uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora para cada etapa escolar, além de uma média de 40 professores, uma funcionária PCAG (Professor Coordenador de Apoio à Gestão) e uma PMEC (Professor Mediador Escolar e Comunitário). Ela também conta com um Conselho Escolar consolidado, além da Associação de Pais e Mestres e um Grêmio Estudantil.

O primeiro contato que realizamos com a realização desta pesquisa foi com a Diretoria de Ensino, que nos permitiu acesso a esse ambiente escolar. Logo após esse momento, tivemos uma reunião com a direção da escola e com sua equipe gestora, na qual o projeto geral desenvolvido pelo GEPEPDH e seus objetivos foram apresentados. Além desse projeto maior, dois outros subsequentes também foram apresentados aos educadores: um de Iniciação Científica e um de mestrado, ambos desenvolvidos na Universidade Federal de São Carlos. Estiveram presentes nessa reunião todos que estavam envolvidos diretamente com a pesquisa e com a coleta dos dados necessários, desde alunos de graduação e mestrado, até os professores pesquisadores responsáveis.

Para a iniciarmos as observações nesse espaço de ensino, foi proposta à direção e à equipe gestora uma reflexão sobre como a Unidade Escolar lida com seus casos de conflito, indisciplina e violência. Para tanto, dois eventos seriam importantes: o contato

dos pesquisadores com registros de ocorrências efetuados pela instituição, e uma conversa, na forma de Grupo Focal, com estes educadores sobre o tema proposto.

De acordo com o que foi observado, a escola possui duas formas de registro de ocorrências de conflitos: a primeira refere-se a uma Pasta de Ocorrência, na qual os professores e funcionários preenchem um relatório simplificado (ANEXO 1), relatando o evento ocorrido em suas dependências e encaminham à PMEC para eventuais providências em relação ao assunto. Observamos que não há o hábito de arquivamento desses dados, sendo que a cada término do período letivo, eles são descartados. De acordo com o que nos foi exposto pela PMEC, não há a necessidade de guardar estes documentos, uma vez que ela registra para si aquelas ocorrências que julga serem mais importantes.

O segundo método de registro de ocorrências se dá pelo Livro Preto. Nessa escola, o Livro Preto é um caderno pautado de capa preta, na qual as principais ocorrências são registradas desde o ano de 2011. Não notamos nesse registro uma ordem específica, ou o uso de categorias já designadas para seu preenchimento, o qual é realizado, normalmente, de forma exclusiva pelas diretoras e pela PMEC. Atentamos, também, ao fato de que os registros, de forma geral, são feitos com frases simples, constando apenas a assinatura de quem registrou e alguns anexos, tais como cartas de transferência ou registros de suspensão escolar. Esse material fica arquivado na mesa da diretora e somente ela, ou a vice, têm acesso direto. Os demais funcionários, portanto, devem pedir autorização para seu uso, diferentemente da Pasta de Ocorrências, que permanece na mesa de trabalho da PMEC e todos os professores, gestores e funcionários da unidade escolar têm acesso a ela.

Os primeiros encontros para coleta de dados que realizamos nessa escola ocorreram em dupla, sendo que as duas participantes da pesquisa se dirigiam à escola num dia previamente agendado com a PMEC para a observação e coleta dos dados da Pasta de Ocorrência. Uma vez que a nossa presença já estava frequente e a coleta mais dinâmica, as idas até a escola passaram a ocorrer em dias diferentes e de forma isolada, mas sempre com conhecimento e consentimento prévio da PMEC.

Após o término da coleta de dados da Pasta de Ocorrências, demos início à coleta de dados do Livro Preto. Nessa altura do período letivo, a diretora e a vice se encontravam em licença médica, e por essa razão, o acesso ao Livro Preto nem sempre foi fácil. Em algumas vezes, por sinal, o material ficou por um tempo desaparecido, o que tornou dificultosa a aproximação das pesquisadoras em muitas das ocasiões. Como

esse material possui registros desde 2011, ficou estabelecido que a coleta desses dados ocorresse em dois pontos: 2011 e 2012, para uma pesquisadora, e 2013 e 2014 para a outra. No entanto, para a pesquisa desenvolvida pelo grupo de estudos, somente os dados referentes a 2012 e 2013 foram necessários, sendo que os anos restantes serviram de base para outros projetos.

Realizamos todo o trabalho de coleta de registros nesses arquivos num período de três meses. Os materiais foram disponibilizados pela equipe gestora e as coletas ocorreram na Sala de Leitura da escola. Por vezes, alguns funcionários estranharam a presença das pesquisadoras e o manuseio daquele material, gerando muitas vezes curiosidade por parte deles, que se aproximavam e questionavam sobre a pesquisa e os nossos objetivos naquele lugar. Como era um local de fácil acesso, muitos alunos que também frequentavam a biblioteca durante as aulas e nos intervalos, também se mostraram interessados em nossa presença naquele espaço.

Conforme dito anteriormente, após a completa coleta de dados, o segundo evento desta pesquisa se deu na realização de Grupos Focais entre os pesquisadores e os educadores dessa unidade escolar, com o propósito de observar quais eram as suas concepções de conflito, indisciplina e violência e como lidavam com estas ocorrências naquele espaço. Inicialmente, buscamos convidar para essas reuniões aqueles que mais tinham realizado registros na Pasta de Ocorrências e no Livro Preto. No entanto, dada uma grande rotatividade de professores nessa escola, e pelo fato das coletas contemplarem quatro anos de registro, infelizmente, não foi possível contactarmos todos aqueles que mais realizaram os apontamentos, uma vez que uma parcela considerável desses educadores já não era mais parte do quadro de funcionários da escola. Outro ponto dificultador na escolha dos participantes do Grupo Focal se deu em relação à equipe gestora, pois além das duas diretoras estarem afastadas por motivos de saúde, nem sempre foi possível reunir todos demais membros desse grupo no mesmo horário.

Assim, foram formados dois grupos focais, sendo um grupo composto por membros da equipe gestora (três professores coordenadores, professora mediadora e professor coordenador do núcleo de gestão pedagógico) e outro grupo com cerca de dez professores de diferentes áreas do conhecimento e atuantes no ano de 2014, sendo que não convidamos para essas conversas os professores do Ensino Fundamental I, uma vez que a participação deles não atendia às propostas de pesquisa geral do grupo.

Em suma, cada grupo focal teve três encontros para discutir questões sobre as relações de conflito que ocorrem na sociedade, na unidade escolar e nas relações entre os sujeitos, sendo que todas as questões que envolveram o roteiro de pesquisa, bem como a utilização dos dados ali obtidos para análise, foram aprovadas pelo Comitê de Ética (número do parecer 861544, liberado em 06 de novembro de 2014, Plataforma Brasil). Ressalta-se, também, que todos os sujeitos participantes estavam cientes do que foi pesquisado e concordaram em ceder as informações para o estudo (APÊNDICE 1). Apenas com a diretora principal da escola foi realizada uma entrevista semiestruturada, por conta de seu afastamento médico no período em que foram realizados os Grupos Focais. Vale ainda mencionar que todas as questões colocadas e em ambos os grupos foram as mesmas (APÊNDICE 2), tendo a finalidade de relacionar a visão e as concepções desses diferentes educadores em contextos distintos, porém imersos no mesmo contexto escolar.

2.6 A realização dos Grupos Focais

A técnica de grupo focal tem origem anglo-saxônica e foi introduzida no final da década de 1950 em pesquisas de caráter qualitativo. De acordo com Kitzinger (2000), um grupo focal se resume numa forma de entrevista baseada na comunicação e na interação entre seus participantes. O objetivo principal dessa metodologia de pesquisa é reunir informações detalhadas acerca de um tópico sugerido pelo pesquisador, cujo papel pode ser tanto de moderador, quanto observador dessas rodas de conversa. Conforme coloca Kind (2004), esse procedimento de coleta de dados permite que o pesquisador possa ouvir, ao mesmo tempo, vários sujeitos, além de observar as interações características do processo em que o grupo foi concebido. Ele deve se preocupar, portanto, com o processo grupal, com a perspectiva em que os dados obtidos serão avaliados posteriormente e as condições criadas para que a discussão se estabeleça, de forma a garantir que todos os participantes tenham voz e ouvidos dentro de cada sessão.

Para Bomfim (2009), essa técnica difere das entrevistas semiestruturadas individuais por basear-se na interação entre diferentes sujeitos, a qual não atende necessariamente a um esquema de perguntas e respostas, mas sim, à manifestação livre de opiniões e percepções acerca de um tema. Alguns teóricos compreendem o Grupo Focal como uma esfera pública ideal, pois se refere à possibilidade de expor ideias não

na forma de debate, pois pressupõe uma diferenciação de nível de poder entre os sujeitos, mas sim, no compartilhamento de concepções particulares de cada um deles, sem a determinação de certo e errado e sem a necessidade de convencimento do outro nesta relação dialógica.

Essa técnica também vai ao encontro dos conceitos estudados por Bakhtin (2003) que exploramos nesta dissertação, e a valorização do diálogo para se compreender os discursos produzidos por diferentes sujeitos. Conforme já pontuado, o enunciado falado, para este autor, comporta-se como o produto de uma relação social e, portanto, é capaz de refletir tanto a esfera da formação do sujeito, e o que este traz como verdadeiro para o assunto explorado, quanto as condições nas quais o diálogo se sucedeu.

Na análise do discurso falado ou escrito desses educadores, inspiramo-nos no modelo proposto por Ginzburg (1986/1989) chamado de *Paradigma Indiciário*. Esse modelo visa buscar os indícios nos enunciados produzidos por esses educadores, que nos permitam compreender como esses sujeitos se constituem dentro do espaço escolar e como se relacionam com o que está a sua volta. Assim como traz Bakhtin (2003), Ginzburg pontua que a realidade nem sempre é transparente, isto é, não evidencia com clareza os sentidos que são atribuídos a ela o tempo todo. Porém, ao mesmo tempo em que é opaca, por assim dizer, existem nela indícios capazes de auxiliar sua compreensão. Esses indícios permitem recuperar a possibilidade de analisar as marcas individuais das atividades humanas, bem como indicar ao pesquisador a explicação para tais ocorrências.

É necessário ressaltar, no entanto, que não bastam os indícios. De acordo com Góes (2000), se faz necessário ao pesquisador a habilidade de estabelecer um elo que seja coerente entre os eventos e as pistas, que permitam olhar não somente para a singularidade, mas que tragam como oportunidade ao pesquisador a inferência da totalidade dos fenômenos. Em outras palavras, ao nos debruçarmos sobre alguns sinais, não podemos ficar neles restritos, mas devemos realizar conclusões sobre todo o contexto de formação e produção dos enunciados.

Isso foi determinante na nossa análise dos dados obtidos por meio dos Grupos Focais e na contraposição desses com os relatos expostos no Livro de Ocorrência e na Pasta de Ocorrência, pois sabemos que as condições de produção desses dois eventos (grupo focal e registro de ocorrências) foram distintas, tanto para os enunciados escritos, quanto para os falados. Os sujeitos que atuaram no registro das ocorrências nos dois

documentos citados acima são diferentes e possuem papéis distintos dentro do espaço escolar observado, assim como as relações de poder entre eles também se diferem. Nos Grupos Focais, de igual modo, foram concentrados sujeitos cujas funções escolares são próximas e isso nos permitiu constatar que os enunciados produzidos evidenciaram valores distintos, pessoais, moldados à homogeneidade do grupo. Portanto, a partir destes levantamentos, também alteamos a hipótese de que os dados provavelmente seriam diferentes se tivéssemos mesclado os sujeitos e tornado os grupos heterogêneos.

2.7 Análise documental do Livro Preto e das Pastas de Ocorrência

Ao longo das pesquisas realizadas em grupo e a coleta de dados que se deu nas quatro escolas observadas pelo GEPEPDH, decidimos classificar os registros recolhidos dentro das seguintes categorias, mediante a uma análise geral, previamente feita, desses dados:

- a) Agressão física: registros nos quais foi retratada alguma investida corporal de um sujeito em relação a outro, sendo que essa ocorrência foi mais evidente entre os alunos.
- b) Agressão verbal: registros nos quais foram observadas situações de investidas de cunho oral entre sujeitos, sendo elas entre alunos, alunos e professores, e alunos e funcionários.
- c) Agressão não-especificada: registros nos quais o discurso empregado não permitiu compreender a natureza do conflito, isto é, se foi uma investida física ou oral entre os sujeitos retratados. Alguns exemplos de termos usados nesses apontamentos foram *briga* e *agressão*, sem especificar, portanto, seus caracteres.
- d) Desrespeito ao professor: situações nas quais foram registrados instantes compreendidos pelos educadores como desrespeito, partindo-se desde uso de vocabulários baixos, até não levar o material correto para a sala, não prestar atenção às aulas, entre outros.
- e) Desrespeito ao aluno: registro de ocorrências em que foram compreendidas relações de desrespeito de professores e funcionários em relação aos alunos.
- f) Desrespeito aluno/aluno: ocorrências de conflitos entre alunos, que não se enquadraram – na visão dos pesquisadores – como agressões de ordem física e oral.
- g) Desrespeito aos funcionários e à equipe gestora: registros onde foram descritos

casos de desrespeito de alunos para com funcionários e gestores, especificamente, na visão destes educadores.

- h) Circulação: registros de ocorrências de deslocamento de alunos durante as aulas e atividades, tais como *andar pela sala de aula, assistir aula em outra série/ano*, entre outros.
- i) Vestuário: situações onde foi retratado o uso de vestimentas inadequadas dentro das dependências da escola, na visão dos educadores. Neste ponto, destaca-se, principalmente, o não uso do uniforme, estipulado pelo regimento escolar como obrigatório.
- j) Tarefas: ocorrência de momentos em que os alunos não realizaram as tarefas estipuladas dentro da sala de aula, ou nas aulas extras, como Educação Física e Artes, por exemplo.
- k) Conversas, Gritos e Ruídos: registros onde foram relatados momentos em que, especialmente dentro da sala de aula, os alunos conversaram, cantaram ou gritaram durante as aulas, além de terem colocado músicas sem a autorização do professor na ocasião.
- l) Uso de Equipamentos: registros de momentos em que foram utilizados equipamentos pelos alunos que não condiziam com o material necessário à aula na visão dos educadores e do regimento escolar.
- m) Mapa de Sala: ocorrências de casos em que os alunos não seguiram o mapa de sala estipulado pelo professor em questão.
- n) Dormir: situações nas quais foram contados casos de alunos que dormiram durante as atividades de sala de aula.
- o) Não Prestar Atenção nas Aulas: registros de ocorrências em que os alunos não prestaram atenção nas aulas e, em alguns casos, atrapalharam a atenção de outros alunos, segundo o que foi relatado pelos educadores.
- p) Substâncias Proibidas: registros de uso de substâncias não permitidas pelo regimento escolar e que não seriam parte das atividades realizadas em sala de aula. Nestes relatos, identificamos desde o uso de *sprays* de espuma, até cigarros de maconha.
- q) Objetos Inadequados: nesta categoria, enquadrados os registros de uso de objetos que não eram permitidos pelos professores, e muitos deles também constam no regimento escolar como desaprovados, tais como jogos de cartas, por exemplo.

- r) Problemas de Aprendizagem: registros em que os educadores contaram sobre dificuldades de alguns alunos em absorver a matéria ensinada, sendo casos que vão além da falta de atenção, mas que estão ligados ao cognitivo do sujeito.
- s) Alimentos: retratos de uso de comidas e bebidas dentro da sala de aula.
- t) Ações inadequadas-convivência social: na maioria dos registros compreendidos nesta categoria, ficou evidente o uso do termo *indisciplina*, porém, não foi evidenciado nestes registros o que os educadores que os fizeram entendiam por indisciplina, bem como não foram colocados exemplos nos apontamentos.
- u) Danos ao Patrimônio Público: registros de ocorrências em que elementos do espaço escolar foram danificados, desde a pichação de muros, até a quebra de carteiras, vidro, ventiladores, entre outros objetos.
- v) Ações Positivas: registros de casos em que os educadores elogiavam os alunos por algum motivo, sobretudo diferenças notadas nas ações dentro e fora da sala de aula.

Foi possível notar que muitos dos registros observados apresentavam não apenas uma, mas uma listagem de ocorrências, o que é chamado por Ratto (2007) de ocorrências mistas. Por essa razão, em muitos casos, um único registro atendeu mais do que uma das categorias listadas acima e, portanto, ao categorizarmos, nos vimos na necessidade de repetir as ocorrências durante a tabulação dos dados. Vale ainda mencionar que grande parte dos registros vinha acompanhada de procedimentos da escola frente às situações retratadas, bem como assinaturas dos professores ou da equipe gestora, dos pais ou responsáveis e, em alguns casos, dos alunos, principalmente se eles eram maiores de idade.

Assim, ao compilarmos todos os dados e os categorizarmos, reparamos que algumas das categorias listadas acima apareciam com muita frequência, enquanto outras sequer foram utilizadas. Isso nos permitiu refletir sobre os valores e concepções assumidos pelos educadores em seus discursos e o que relatam sobre seus procedimentos naquele espaço escolar. Ressaltamos, também, que as análises que serão apresentadas nesta pesquisa correspondem aos anos de 2012 e 2013, para o Livro Preto e apenas 2013, para a Pasta de Ocorrências, retomando a informação de que este período foi estipulado em grupo de pesquisa, e que a escola não arquivou os dados anteriores a 2013 para a Pasta de Ocorrências.

Ao nos debruçarmos sobre os dados da Pasta de Ocorrências, no ano de 2013,

nos deparamos que o maior índice de apontamentos feitos pelos professores se deu em decorrência de situações inadequadas de convivência social e o desrespeito ao professor, sendo cada categoria 25% do total de registros efetuados naquele ano. Como situações inadequadas de convivência social, destacamos que os cinco apontamentos mais frequentes correspondem ao que os professores chamam de indisciplina em sala de aula, discussão entre alunos, atitudes inadequadas também durante o curso, e ações que atrapalham o andamento das atividades, segundo esses formadores. Já na segunda categoria, notamos que não existe uma exemplificação exata do que esses educadores compreendem por desrespeito, pois muitas vezes, os registros apenas indicavam apenas as expressões “desrespeito ao professor”, ou “não respeita os professores”. Portanto, vimos a necessidade de aprofundar essas concepções nos grupos focais.

A terceira categoria de ocorrências mais evidente correspondeu à circulação no espaço escolar, notadamente o fato de alguns alunos assistirem aula em outra sala, além de não entrarem na aula após o sinal, correrem em locais inapropriados, saírem sem autorização e adentrarem à sala de informática fora do horário das aulas. Os registros aqui classificados correspondem a 16,7% do total coletado.

A quarta categoria que mais se acentuou foi a de agressão física, correspondendo a 10% dos dados recolhidos na escola. As análises dessas ocorrências nos permitiram constatar que as agressões físicas mais relatadas pelos professores foram alunos darem soco em outros alunos, empurra-los e uns baterem nos demais. Por fim, a última categoria que somou mais apontamentos na Pasta de Ocorrências foi o desrespeito entre alunos, a qual correspondeu a 8,3% do total. Como desrespeito aluno/aluno, os professores que ali registraram compreenderam ações em que alunos sujarem intencionalmente os demais durante as aulas, além de linguagem inadequada entre eles. Porém, a maior quantidade de expressões notadas ainda é de “não respeitar os colegas”, não ficando evidente, mais uma vez, o que eles entendem por essa falta de respeito.

As demais categorias citadas acima não somaram pontos, ou tiveram porcentagens muito baixas, sendo representadas por uma ou duas ocorrências. Isso nos surpreendeu de certo modo, pois muitas vezes, em sociedade, estamos condicionados a pensar que o espaço escolar está desestruturado, e que muitos dos alunos que o frequentam estão marginalizados e entregues às situações de falta de interesse, não participação das aulas e uso de drogas, por exemplo. Porém, os dados coletados na Pasta de Ocorrências, registrados principalmente pelos professores da escola, nos permitiram refletir sobre como esses discursos talvez correspondam muito mais a uma questão

individual e às concepções próprias do sujeito, nem sempre condizendo, portanto, à realidade das instituições escolares.

Ao analisarmos os dados coletados no Livro Preto, cujos registros são feitos de forma exclusiva pela equipe gestora da escola, rapidamente notamos que outros olhares e valores foram levados em conta nos instantes em que os apontamentos foram efetuados. Constatou-se que nos anos de 2012 e 2013, a categoria mais frequente foi o uso de equipamentos em sala de aula, que correspondeu a 23% dos registros efetuados nesses dois anos. Importante ressaltar que dentro dessa categoria, o uso do celular em sala de aula foi uma ocorrência mais acentuada, uma vez que o manuseio desse equipamento não é permitido pelo regimento interno da escola.

A segunda categoria mais evidenciada nos registros foi a presença de ações inadequadas de convivência social, compreendidas pelos gestores como comportamento inadequado em sala de aula, indisciplina, bagunça e provocação de situações assumidas por eles como desagradáveis. Notou-se que os termos adotados nessa categoria não foram explicados e exemplificados pelos gestores, portanto, entendemos aqui que as concepções de seus discursos foram bastante subjetivas e também objetivo de análise dos grupos focais. Os registros aqui colocados correspondem a 14,5% do total.

Problemas referentes à circulação de alunos fizeram parte da terceira categoria mais evidente no Livro Preto, sendo 10,9% do total registrado pelos gestores nos anos de 2012 e 2013. Na verdade, o número de registros dessa categoria coloca-se muito próximo de outras duas, a saber: agressão física (10,9% do total) e desrespeito aluno/aluno (10,5% do total). Esse grupo de educadores entendeu como circulação os casos de alunos que assistiram aula em outras séries/anos, que correram pelas dependências da escola, que saíram sem autorização e não entraram após o sinal, assim como os professores e funcionários em seus registros na Pasta de Ocorrências. Já como agressão física, a equipe gestora compreendeu os casos dos alunos que deram tapas, socos e empurraram uns aos outros, assim como situações em que eles “se machucaram”, segundo alguns registros levantados. E como desrespeito entre alunos, a o grupo gestor destacou ocorrências em que alunos jogaram comida uns nos outros, dentro da sala de aula e na hora da merenda escolar, além de água, cola e tinta guache.

Em comparação à Pasta de Ocorrência, esse biênio possuiu registros em mais categorias estipuladas, porém situações como porte de substâncias inapropriadas, problemas de aprendizagem, e ações positivas dos alunos, entre outros, também não foram pontuadas na relação geral, evidenciando um perfil que essa escola tem em casos

de indisciplina e violência. Toda essa discussão será objeto dessa pesquisa mais a frente.

Quadro 1 - Comparativo de índices de ocorrências nos anos de 2012 e 2013

Categorias	Livro Preto						Pasta de Ocorrências			
	Ano: 2012		Ano: 2013		Total Biênio		Ano: 2013		Total Ano 2013	
	Quant. de ocorrências	%	Quant. de ocorrências	%	Quant. de ocorrências	%	Quant. de ocorrências	%	Quant. de ocorrências	%
Uso de equipamentos	4	12,5	53	24,5	57	23,0	1	1,7	54	19,6
Ações inadequadas convivência social	9	28,1	27	12,5	36	14,5	15	25,0	42	15,2
Circulação	0	0,0	27	12,5	27	10,9	10	16,7	37	13,4
Agressão física	4	12,5	22	10,2	26	10,5	6	10,0	28	10,1
Desrespeito aluno/aluno	5	15,6	20	9,3	25	10,1	5	8,3	25	9,1
Desrespeito ao professor	6	18,8	6	2,8	12	4,8	15	25,0	21	7,6
Objetos inadequados	0	0,0	11	5,1	11	4,4	1	1,7	12	4,3
Agressão não especificada	0	0,0	11	5,1	11	4,4	0	0,0	11	4,0
Desrespeito aos funcionários e à equipe gestora	2	6,3	10	4,6	12	4,8	0	0,0	10	3,6
Conversas/gritos/ruídos	1	3,1	2	0,9	3	1,2	6	10,0	8	2,9
Outros	0	0,0	6	2,8	6	2,4	0	0,0	6	2,2
Vestuário	0	0,0	6	2,8	6	2,4	0	0,0	6	2,2
Tarefas	0	0,0	3	1,4	3	1,2	1	1,7	4	1,4
Danos ao patrimônio público	0	0,0	3	1,4	3	1,2	0	0,0	3	1,1
Não prestar atenção nas aulas	0	0,0	3	1,4	3	1,2	0	0,0	3	1,1
Substâncias proibidas	0	0,0	3	1,4	3	1,2	0	0,0	3	1,1
Alimentos	1	3,1	2	0,9	3	1,2	0	0,0	2	0,7
Desrespeito ao aluno	0	0,0	1	0,5	1	0,4	0	0,0	1	0,4
Ações positivas	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Agressão verbal	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Dormir	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Mapa de sala	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Problemas de aprendizagem	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Relações	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	32	100	216	100	248	100	60	100	276	100

Fonte: Pasta de Ocorrências e Livro Preto, anos de 2012 e 2013

A partir desses dados, também pudemos nos deparar com as maneiras adotadas pela escola para lidar com os casos compreendidos por eles como indisciplina e violência. Constatamos, de antemão, que na Pasta de Ocorrências só foram descritas as providências referentes à suspensão dos alunos, não havendo relatos de contato com os pais ou responsáveis, ou de outras medidas que a escola julgou serem necessárias para lidar com as ocorrências citadas no documento.

Já no Livro Preto, por ser um material de uso exclusivo da direção e da PMEC, os procedimentos adotados pela escola foram expostos com maior riqueza de detalhes. Observamos que as formas de lidar são relacionadas conforme cada caso e, portanto, não há uma homogeneidade das decisões tomadas pela equipe gestora para lidar com as ocorrências registradas nesse documento. Nos casos descritos pelos gestores como indisciplina, por exemplo, as ações variam bastante, indo desde orientação dos alunos para melhorar o comportamento, comunicação aos pais e responsáveis, até convocação destes para comparecer à escola. Em algumas ocorrências, a equipe gestora optou pela suspensão, que variou de três a cinco dias. Em outras ocorrências, também, foi relatado como procedimento que os alunos participantes da ocorrência fossem colocados para fora da sala de aula, enquanto que em outros casos, esse procedimento não foi adotado.

Em ambos os casos, não foi descrito quem deslocou esses alunos das salas e o que aconteceu após este fato. Também foi possível notar que em muitos registros há uma menção de que os alunos envolvidos foram encaminhados à direção do colégio, porém não há relatos mais aprofundados sobre quais foram as medidas tomadas pelos gestores.

Outras medidas como orientação para melhorar o comportamento, advertência oral, advertência por indisciplina, conversa com os pais e responsáveis demonstra um interesse da equipe gestora em interagir com as partes envolvidas na ocorrência, demonstrando que um dos procedimentos mais usados pela escola era o diálogo. Esse aspecto foi parte dos relatos coletados nos grupos focais e acabou por ser crucial para entendermos não apenas os procedimentos escolares de forma geral, mas o que cada gestor traz de concepção particular frente aos casos relatados, culminando em suas ações e nas consequências delas na vida dos estudantes.

Também merece destaque na análise desses dois documentos está no fato de que em muitas das ocorrências ali descritas apresentarem as assinaturas dos envolvidos nos casos ou de seus responsáveis. A esse ponto, cabe uma análise importante sobre a

questão da indisciplina e um de seus instrumentos de correção que é o sentimento de vergonha.

Segundo La Taille (1996), o filósofo Jean-Paul Sartre define vergonha como um sentimento onde um sujeito se reconhece como recaído, dependente e imóvel em relação a outro. Portanto, para La Taille, o sentimento de vergonha tem sua origem no julgamento do outro, isto é, em como um sujeito é capaz de olhar, pensar sobre e considerar aquele que está a sua volta. Isso nos permite inferir que a vergonha não está necessariamente associada ao fracasso, como comumente lhe é atribuído significado, mas sim, na exposição do sujeito na suposição deste ser observado por outro.

Pensando, portanto, neste juízo de valor, o sentimento de vergonha inspira uma busca pela imagem, isto é, pela afirmação e expansão do Eu. É por esta razão que o medo da vergonha notadamente provocará uma dependência entre sujeitos e na fatal relação de poder que acaba por acontecer entre eles. Além disso, esse sentimento não depende exclusivamente das relações intersubjetivas para que exista, mas também do próprio olhar do indivíduo, o qual é capaz de motivar um sentimento de rejeição mediante às próprias concepções construídas ao longo de sua história e de sua formação enquanto sujeito.

Segundo La Taille (1996), a vergonha é, portanto, um sentimento construído socialmente e deve ser compreendido diante de duas considerações: a primeira dela se refere ao sentimento de culpa, e a segunda, à concepção consequente da moral, entendida aqui como um conjunto de regras e costumes socialmente estabelecidos. Para o autor, o sentimento de culpa corresponde a um controle interno e a vergonha, um controle externo, decorrente da manutenção da moral.

Dessa forma, numa sala de aula, quando os acordos morais são quebrados, isto é, as regras de convivências criadas e colocadas naquele espaço físico, a vergonha acaba se tornando um dos instrumentos de condenação mais utilizados para a manutenção da ordem e das relações de poder entre sujeitos. Ao evidenciar um aluno, o educador expõe sua esfera privada para observação e análise de outros indivíduos, os quais vão determinar, por meio de suas ações, os critérios e as concepções que esse sujeito exposto terá ao longo de sua vida, tendo consequências cruciais sobre ele.

Portanto, ao fazer com que um aluno peça publicamente desculpas, por exemplo, por uma ação que fugiu às normas previamente estabelecidas, a escola garante que a essa exposição pessoal não apenas evite que ele repita essas ações, como também serve de anúncio ou ameaça aos demais para que não sigam esses exemplos. Da mesma

maneira acontece com as assinaturas no Livro Preto, pois ao solicitar que um estudante assine a sua própria ocorrência, ou seus responsáveis assim o façam, a escola garante o estabelecimento de um contrato moral, no qual ela assegura, como instituição, a manutenção da ordem e de seu papel de poder sobre o físico do aluno. No Livro Preto, por ser de uso exclusivo da equipe gestora, 123 das 247 ocorrências registradas nos anos de 2012 e 2013 possui alguma assinatura dos envolvidos ou de seus responsáveis.

2.8 Análise da formação dos Grupos Focais com a equipe gestora e os professores

O objetivo deste trabalho, conforme explicitamos anteriormente, é compreender o que os educadores da escola pesquisada – representados pela equipe gestora e professores – entendiam por conflito, indisciplina e violência e como essas concepções determinam suas ações frente às ocorrências dentro do espaço escolar. Partimos da hipótese, conforme também já foi relatado, que os educadores de uma forma geral não realizam muitas reflexões sobre essa temática, tanto de forma individual, quanto em reuniões da equipe escolar, notadamente no ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Por essa razão, notamos ao longo da coleta de dados que muitos dos registros apresentaram-se simples e vagos, não havendo um relato aprofundado do evento que aconteceu e o porquê do emprego de alguns termos ali visualizados, tais como *indisciplina, briga, atrapalhar a aula, comprometer a atenção e ao andamento da turma*, entre outros. Notamos ainda que houve diferentes formas de lidar com situações de mesma natureza, sendo que para solucionar um mesmo problema, hora a equipe gestora optou por realizar uma conversa, hora comunicar os responsáveis, hora convocá-los, ou então, realizar a suspensão. Assim sendo, diante de tantas questões, consideramos ser fundamental a realização de reuniões com esses educadores, a fim não apenas de ouvi-los, para compreender o que eles entendem desse mote, mas também permitir que eles se ouçam, discorram e reflitam sobre esse assunto cada vez mais em pauta nos contextos escolares.

Portanto, propusemos a formação de um grupo focal com representantes da equipe gestora, a saber: a diretora, a vice, os professores coordenadores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, a professora mediadora da unidade escolar e professor coordenador do núcleo de gestão pedagógico. O outro grupo focal, por sua

vez, contou com a participação de cerca de dez professores que lecionavam na escola no ano de 2014.

Conforme já exposto anteriormente, não pudemos ter a participação nem da diretora e nem da vice, pois ambas estavam afastadas por problemas de saúde na época em que os encontros foram realizados. É necessário ainda afirmar que apesar de não ter sido a proposta inicial da pesquisa, também aceitamos a participação da coordenadora do Ensino Fundamental I nos grupos focais da equipe gestora. Suas contribuições foram importantes para compreender a trajetória dos alunos nessa unidade escolar, pois a escola possui todos os níveis de escolaridade, desde o primeiro ano das séries iniciais até o terceiro ano do Ensino Médio e EJA. Acrescentamos, também, que apesar de termos convidado dez professores para a participação nos grupos focais, nem sempre tivemos o mesmo quórum de professores em todos os encontros, sendo que alguns deles só puderam participar de uma ou outra reunião.

Cada grupo focal teve três encontros, nos quais foram propostas questões que englobaram as seguintes temáticas: as relações de conflito que ocorrem na sociedade, na unidade escolar e nas relações entre os sujeitos. Portanto, as reflexões sugeridas partiram de um conceito mais amplo, que tangencia os sujeitos de uma forma geral, para depois conversarmos sobre o contexto escolar, e por fim, eles próprios como educadores. Mais uma vez, ressaltamos que toda a pesquisa empírica foi aprovada pelo Comitê de Ética, sendo que todos os educadores participantes estavam cientes de nossos objetivos e concederam informações para a realização do estudo.

Ao longo das análises dos grupos focais, nomearemos o grupo da equipe gestora como Grupo Focal I; e o grupo focal dos professores, como Grupo Focal II. Dentro de cada grupo, os participantes serão designados por nós pela letra maiúscula G, quando gestores, e pela letra maiúscula P, quando professores. Cada sujeito também teve um número que o designa, a fim de compreendermos quais foram as falas ditas por cada educador. Acrescentamos aqui que os encontros foram primeiramente realizados com a Equipe Gestora, a fim de que eles conhecessem o nosso trabalho, antes só apresentado às diretoras e ao Professor Mediador. Só após o término dos encontros realizados com este grupo é que realizamos as conversas com os professores.

Os grupos focais com a equipe gestora aconteceram na sala da direção. Dispusemos esses educadores em uma roda, com um gravador no centro e outros dois externos ao círculo, a fim de que pudéssemos captar as vozes ali presentes. Além desses educadores, contamos com a presença de dois moderadores (que foram os professores

pesquisadores responsáveis pelos estudos no núcleo da UFSCar) e cerca de três pesquisadores, cujas funções eram registrar as falas dos educadores e as suas reações a cada questão apresentada, denominadas de enunciado não verbal.

No primeiro encontro, foram explicados os objetivos da pesquisa e os participantes assinaram o termo de consentimento das informações que seriam passadas nas reuniões. Notamos que na primeira conversa esses educadores se sentiram desconfortáveis e um pouco receosos em tratar sobre esse tema polêmico. Por diversas vezes, houve um grande interesse por parte deles em promover as ações da escola como positivas frente aos casos de indisciplina e violência. Somente nas outras duas reuniões é que eles sentiram-se mais à vontade para não apenas refletir sobre o tema, mas expor suas concepções particulares e seus anseios frente a essa temática. Para cada reunião de grupo focal, estabelecemos o teto de uma hora de duração, a fim de que não fosse comprometido o andamento das atividades cotidianas dos gestores, bem como os assuntos não se perdessem ou se desgastassem nas conversas. Ao longo de 15 dias foi possível realizarmos os três encontros planejados.

Os grupos focais com os professores ocorreram após a realização dos encontros com a equipe gestora. No período da coleta de dados, esses educadores estavam em greve decretada pelo sindicato dos professores do Estado de São Paulo, reivindicando melhoras salariais, porém, alguns cumpriam horas de trabalho dentro da unidade escolar. Por essa razão, muitos estavam disponíveis para participar dos encontros e, apesar de termos estipulado o limite de uma hora para cada encontro (nos grupos focais), nos deparamos com diálogos e conversas que duraram de 80 a 90 minutos. Os professores foram dispostos numa roda na Sala de Leitura da instituição escolar e, conforme já relatamos, em cada encontro tivemos um número diferente de educadores.

Assim como ocorreu com a equipe gestora, na primeira reunião desse grupo apresentamos os objetivos da pesquisa, o pesquisador responsável por ela e cada professor assinou o termo de consentimento das informações que foram ali refletidas. Notamos que os professores se sentiram mais confortáveis que a equipe gestora para discutir os temas apresentados, sendo que por diversas vezes, eles fizeram uso de histórias e alegorias para exemplificar relatos da sala de aula e da sua formação como sujeito. Foi possível realizar as três reuniões num prazo de 15 dias, e o roteiro de entrevista foi disponibilizado em apêndice nesta dissertação.

Como a diretora não pôde estar presente nas reuniões da equipe gestora, realizamos posteriormente com ela uma entrevista semiestruturada, utilizando as

mesmas questões apresentadas nos grupos focais com os demais educadores. Essa entrevista foi realizada em um único dia e teve duração de uma hora. Para essa conversa, foi necessário reapresentar os objetivos da pesquisa do GEPEPDH, desta pesquisa individual e quais tinham sido os passos já realizados pelos pesquisadores dentro da unidade escolar. A diretora aceitou participar do processo empírico, também concedendo as informações para análise.

A seguir, nos debruçaremos sobre as falas e enunciados dos educadores dessa instituição escolar a respeito de suas concepções sobre indisciplina e violência, bem como os discursos que esses educadores realizam sobre os procedimentos adotados pela e na escola.

3 O DISCURSO DOS EDUCADORES

A proposição deste trabalho passa pela leitura e análise do discurso de educadores de uma escola estadual do interior de São Paulo. Para a sua realização, utilizamo-nos de dois grupos focais distintos, conforme já exposto nesta dissertação, criados com a intenção de ouvir a equipe gestora e os professores, em momentos diferentes, sobre suas concepções acerca dos conflitos existentes na sociedade, na escola e na relação entre os sujeitos. Também tivemos o interesse de analisar os registros de conflitos dentro desse espaço escolar e observar, por meio dos enunciados escritos realizados por esses educadores, o discurso sobre os procedimentos utilizados para solucionar problemas relacionados à indisciplina e violência na escola, conforme já explicitado anteriormente.

Nessa perspectiva, a linguagem e o texto desses relatos tornaram-se indícios de como esses educadores abordam as situações de conflitos, e a possibilidade de suas leituras nos revelou o que a escola entende e como resolve os problemas a respeito dessa temática. Assim, a realização dos dois grupos focais com os participantes, bem como os registros de ocorrências, ofereceu material empírico para entendermos um pouco sobre seus discursos e concepções, que subjazem os procedimentos adotados com as situações de conflitos, indisciplina e/ou violência na escola.

Ao compreendermos os dados empíricos por meio de uma visão analítica, a primeira impressão que tivemos foi que o discurso dos educadores, principalmente, dos membros da equipe gestora, se diferenciaram muito do grupo dos docentes. Isso significa dizer que ainda que os grupos focais tivessem um roteiro estruturado idêntico para as reflexões sobre o tema, seus enfoques acabaram sendo totalmente diferentes. Logo de início, notamos que a equipe gestora não comungava das mesmas ideias do grupo de professores, sendo que esse segundo grupo nos surpreendeu com o nível de esclarecimento sobre o assunto, citando, inclusive, vários autores acadêmicos.

Portanto, cabe aqui ressaltar que o objetivo inicial dessa pesquisa foi de ouvir os a equipe gestora e docentes em momentos distintos, mas, sem a intenção de compará-los, e ao considerarmos suas falas, nos foi revelado o quanto a escola não reflete sobre a temática de forma coletiva. Ao mesmo tempo, devido às grandes diferenças encontradas em seus discursos, não pudemos deixar de analisar os dois grupos focais de forma

diferenciada, visto que suas visões representam peculiaridades dos próprios sujeitos e do grupo em que estavam inseridos.

Ressaltamos, mais uma vez, que o fato de separarmos a equipe gestora dos docentes parece ter afastado as suas falas das supostas “relações de poder” que geralmente existem entre esses dois grupos que ocupam lugares, funções e perspectivas distintas nos espaços escolares. Isso nos permitiu constatar as pistas que evidenciaram os valores pessoais dos sujeitos, como foram construídos ao longo de suas vidas e se foram moldados nas relações com todos os segmentos daquela escola. Portanto, conforme já colocado ao longo desta dissertação, levantamos a hipótese de que os dados provavelmente seriam diferentes se os grupos fossem heterogêneo, isto é, se tivéssemos optado por realizar grupos focais com todos os educadores juntos: equipe gestora e professores.

Para tornar a seguinte análise mais clara, nos propomos a dividir os dados coletados em cinco categorias de análise, de modo a buscarmos compreender o discurso dos educadores, seus valores, concepções e entendimentos acerca dos conflitos na sociedade, na escola e entre os sujeitos. Essas cinco categorias são: *desinteresse, relações de poder, desrespeito, violência verbal e física*, e os *discursos sobre os procedimentos adotados pela escola*. Vale mencionar que outras dimensões de análise também foram observadas ao longo dos Grupos Focais e da investigação das ocorrências escritas, tornando esse material empírico inesgotável. No entanto, selecionamos apenas essas para esta dissertação, pois foram as mais evidentes para nós em todo o processo de exame dos dados.

A seguir, apresentaremos os dados e análises a respeito do que foi refletido por esses educadores com relação às ocorrências de desinteresse naquele espaço escolar.

3.1 A escola e o desinteresse dos alunos: o que está acontecendo?

Ao longo das conversas em grupos focais, muitos dos educadores ali presentes responsabilizam a existência dos conflitos sociais à formação do jovem de hoje. De acordo com esses educadores, atualmente há uma oferta grande de informações e facilidades, o que culmina na insuficiência de objetivos, de valores e numa espécie de irresponsabilidade que contamina as relações sociais nos espaços escolares.

Eu gostaria de ser jovem nessa época, não é? **Eles têm tudo nas mãos e não sabem aproveitar!** (Grupo Focal I – G4 – grifo nosso)

Porque **eles têm muita liberdade e por causa dessa liberdade**, eles podem tudo! (Grupo Focal I – G2 - grifo nosso).

Eles acham que eles podem tudo que eles querem fazer! Que não tem problema, que não vai dar em nada.... eles não querem nada! Só curtir! (Grupo Focal I – G5 - grifo nosso).

Pudemos notar também, que na visão desses gestores a questão do desinteresse está relacionada aos jovens pela condição de desmotivação desses em relação aos conteúdos escolares, o que culmina na incidência dos casos de conflito e indisciplina, na opinião dos educadores. Nos dados coletados na Pasta de Ocorrências e no Livro Preto, não houve registro que mencionasse literalmente a desmotivação ou desinteresse dos aluno, porém, como já destacamos na seção três desta dissertação, ao verificarmos as ocorrências de forma quantitativa, várias categorias se enquadraram nessa perspectiva do desinteresse, como por exemplo: o uso de celulares; jogar baralho durante a aula; conversar; entre outros.

Usar o celular e jogar baralho em sala de aula, por exemplo, foram os registros com maiores índices no Livro Preto. Pudemos observar, a partir dos documentos da escola e do que foi relatado pelos educadores, que o uso de equipamentos eletrônicos, sobretudo os celulares, é proibido pelo regimento escolar. Porém, também ficou evidente em seus discursos que existe uma certa dificuldade entre os educadores de manter essa regra, isto é, de coibir o uso do aparelho dentro da sala de aula, uma vez que esse aparato tecnológico é muito popular entre os jovens hoje. Conforme já comentado, os educadores afirmaram que, atualmente, existe uma gama de informações e/ou facilidades de adquiri-las, o que compromete o interesse dos alunos pelos conteúdos tratados em sala de aulas.

Se eles não respeitam pai, não respeitam mãe, não respeitam policial, não respeitam ninguém, **eles também não respeitam professor...professor é uma gentinha tola que tá lá na frente falando pra você né, então é melhor eu ficar com meu celular.** (Grupo Focal II – P3 - grifo nosso)

Ainda sobre o manuseio de celulares em sala de aula, notamos nos registros que os discursos dos educadores são diferentes, o que denota impressões particulares acerca desse tema. Nos discursos escritos demonstrados abaixo, os quais foram extraídos do Livro Preto, é possível ver essa distinção, pois em uma ocorrência, o educador afirma

que o aluno “se recusou” a entregar o aparelho, enquanto que no exemplo seguinte, é apenas relatado que dois alunos estavam usando celulares em sala de aula e esses foram retirados deles.

"J.G.S estava usando celular em sala de aula **se recusou a entregar p/ direção**, ver providências. Foi dispensado pelo ocorrido. (Livro Preto – *não há indicação de quem fez esse registro* - grifo nosso)

"A.C, G., C. **estavam usando celular** em sala de aula, **será entregue na saída**." (Livro Preto – *não há indicação de quem fez esse registro* - grifo nosso)

A partir dos exemplos acima, também, é possível notar que os procedimentos da equipe gestora também são diferentes: em alguns casos, o celular foi devolvido ao aluno no término das aulas e em outro, optou-se pela dispensa do estudante. Este último, por sinal, trata-se de um aluno reincidente, o qual já foi levado anteriormente à direção da escola, por conta de queixas de sua indisciplina em sala de aula.

O mesmo acontece com o jogo de cartas de baralho em sala de aula, que também é proibido pelo regimento. Notamos que muitos educadores se queixam do manuseio desse material durante as aulas, pois além de tirar a atenção daqueles que estão jogando, acabam provocando sons e ruídos que prejudicam o andamento das atividades. Os discursos para relatar esses eventos, bem como o trato de cada um dos casos, também variaram, partindo-se de encaminhamentos à direção, às advertências orais e escritas.

"Jogando baralho em sala de aula durante aula do prof. M. foram trazidos à direção. **Se recusaram entregar o baralho** e o aluno J. guardar na bolsa." (Livro Preto – *não há indicação de quem fez esse registro* - grifo nosso)

"Os alunos 1B estavam jogando baralho em sala de aula durante a aula **foram advertidos, o baralho retirado**." (Livro Preto – *não há indicação de quem fez esse registro* - grifo nosso)

Porém, apesar das queixas, não notamos nos discursos produzidos nos Grupos Focais uma reflexão sobre as causas dos alunos mostrarem-se desinteressados e nem possíveis medidas que esses educadores poderiam pedagogicamente adotar, sem fazer um uso direto da punição. De acordo com Aquino (1998), essa concepção de que o jovem está mais desinteressado e desmotivado, associando esse problema à disponibilidade de aparatos tecnológicos e à mídia, na verdade, é para o autor um senso comum. Há, portanto, uma confusão socialmente estabelecida entre as funções dos meios de comunicação e da escola. Enquanto que a responsabilidade principal da mídia

e dos demais veículos de comunicação é a difusão da informação, do entretenimento e do lazer, a escola, ao contrário, deve ser o lugar de reapropriação do conhecimento acumulado nesses diferentes campos do saber, isto é, o conteúdo que constitui as diversas disciplinas de um currículo. Convém lembrar também, que um aluno pode ser indisciplinado em uma disciplina, enquanto em outras não. Assim, sua indisciplinada surge ou se acentua em determinados momentos, devido a uma somatória de fatores que não excluem a participação do professor.

Para Aquino (1998), há evidências de que um jovem pode ser compreendido por conflituoso e por colaborador, ao mesmo tempo, dependendo do contexto no qual está inserido e nas relações intersubjetivas que se apresentam nessas condições. De acordo com esse autor, portanto, o professor é a figura daquele que será o mentor responsável por levar os alunos ao conhecimento, redescobindo e ressignificando com eles esse trajeto a ser percorrido.

Socialmente falando, Aquino (1998) contribui às reflexões aqui estabelecidas colocando que, muitas vezes, os educadores têm a impressão de que falta interesse dos alunos naquilo que eles têm para lhes ofertar, quando o que ocorre de verdade é um afastamento dos educadores ao que é novo e contemporâneo. Vale lembrar, conforme pontua o autor, que a curiosidade é uma característica marcante da infância e da adolescência e, portanto, as relações com o jovem não podem se equiparar a uma linha de montagem, esquecendo-se, assim, das especificidades de cada sujeito.

Não cabe, dessa forma, somente às demais instâncias cotidianas a culpa pelo fracasso escolar, conforme pudemos verificar nos discursos dos educadores. Na verdade, a escola também tem se comportado como coparticipante nesse processo, pois é um caminho para a introdução das novas gerações no mundo tanto de novos conhecimentos, como de tradições deixadas pelas antigas gerações e necessita estar aberta ao diálogo junto aos alunos e à comunidade escolar.

Destacamos ainda a fala de uma das participantes do Grupo Focal II, em que o educador define a sociedade na qual vivemos como “necrosada”, pois, diversos são os fatores que condicionam os relacionamentos humanos, inclusive a presença de conflitos. Para esse professor, a sociedade encontra-se tão superficial, que a incidência de conflitos culmina na irrelevância das relações humanas e na superficialidade delas, gerando muitas vezes, a indisciplinada, a falta de interesses e até a violência física.

Nós estamos lidando com essa moçada que vem de uma sociedade necrosada né, então a gente **tem que entender bem o que está acontecendo lá fora pra saber que tipo de aluno nós estamos recebendo** aqui, que se ele estiver nervoso um dia **ele pode te dar um tiro porque ele está pouco se importando com você lá na frente** etc. Mas isso é uma ação que se acontecesse é reflexo social.... (Grupo Focal II – P7 - grifo nosso)

Ainda na sua reflexão, o educador descreve que o consumismo é um dos principais canais da manutenção das relações sociais conflitantes entre grupos de sujeitos, bem como o imediatismo tecnológico e o acesso às informações. Nas palavras desse educador, o sujeito tem se tornado cada vez mais um elemento “descartável”, e a sociedade “líquida”, cujos valores, concepções e entendimentos são rapidamente dissolutos e substituídos por outros.

Eu acredito já que, utilizando ai a sua ideia e voltando naquela inicial minha, que é bem assim...**se as pessoas consomem objetos** então elas compram o celular essa semana e na outra semana cria-se um outro mais novo e ela quer trocar aquilo e vai enchendo uma caixa de celulares que não serve mais pra nada né e tem a televisão e depois compra aquela televisão e ai aquela geladeira já não é de aço inox, precisa comprar uma daquela porque a branquinha já não serve mais, **então esse tipo de desejo de consumir e tudo pra você consumir faz você consumir pessoas também né?** Então isso vai desestruturando a família porque **as pessoas vão ficando instáveis e começam a tratar as pessoas como objetos também**. Então **as pessoas começam a ficar descartáveis não é?** Você **vai descartando, descartando, entendeu? (...)**Vai se **desvencilhando um do outro e vai se criando...e a sociedade é isso!** Ela já se montou assim né? E hoje vem mais né com toda essa agregação boa das diferenças sexuais essa coisa toda né do gênero e tal...você vai encontrar a nova família aí de dois homens criando criança que é uma coisa também excelente como a outra mas que é uma nova família social que vai começar a se distribuir por aí né...então não é uma questão assim “eu dou amor” e pronto e resolve, **a sociedade está pululando ai fora transformando adolescente**. (Grupo Focal II – P7 - grifo nosso).

A discussão da “sociedade líquida” tem sido debatida por autores como Bauman (2001), por exemplo. Esse autor inicia suas análises sobre a temática pontuando que o problema da sociedade em que vivemos está no fato de ter deixado de se questionar. De acordo com o autor, a sociedade atual comporta-se como absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar e até provar a validade de suas suposições tácitas ou declaradas. Isso, porém, não significa que a sociedade tenha anulado o pensamento crítico como tal, mas apenas é ocupada por indivíduos autônomos, os quais, segundo Bauman (2001), estão insatisfeitos com o que lhes é apresentado cotidianamente.

A questão apresentada aqui é que a sociedade contemporânea atribuiu à opinião um sentido novo e inventou um modo de acomodar o pensamento e a ação crítica. Agora, a individualização do ser humano comporta-se como uma marca registrada da

sociedade moderna, sendo que o significado da "individualização" muda, assumindo novos formatos e estabelecendo novos preceitos comportamentais. Essa particularização do ser humano, portanto, agora implica num antagonismo entre indivíduo e cidadão (BAUMAN, 2001). O cidadão, para o autor, é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do conforto do coletivo, enquanto o indivíduo tende a ser herético em relação a esse bem comum social.

O modelo de vida particular demonstra uma busca ávida e sem fim por novos elementos aperfeiçoados e por recursos de vida que traduzem a felicidade como dependente de competência pessoal. No entanto, o sentimento de que o ser humano não é suficientemente competente para atingir um status de estabilidade plena é cada vez mais difundido nos círculos sociais. Portanto, a cultura da busca constante pelas habilidades necessárias, pelos meios de convencer o outro nas relações sociais e, conseqüentemente, de ser reconhecido tem traduzido cada vez o comportamento humano nos círculos sociais. Além disso, para Bauman (2001), esse reconhecimento do outro perpassa antes de tudo por uma significação pessoal, isto é, na forma como o sujeito se identifica no meio em que ocupa. A sobreposição, portanto, do subjetivo ao coletivo no comportamento humano tem garantido novas concepções e emancipações do indivíduo numa velocidade tão grande, que a sociedade acaba por assumir um caráter líquido e volátil.

Nesse ponto, portanto, entendemos que existe uma dificuldade de educadores em lidar com casos de desinteresse em sala de aula. Em muitas das falas apresentadas, compreendemos que os educadores fazem uso de perspectivas particulares acerca desse tema, sendo que muitas de suas ações estão embasadas nas suas experiências como alunos e no tempo em que frequentavam a escola, sem ser parte ainda de seu corpo gestor e docente. A partir disso, foi possível notar, também, que muitas foram as vezes em que os educadores valorizaram a sua época, descartando as lembranças de conflitos que possivelmente existiram naquela ocasião.

Esse sentimento de idealismo foi presente em praticamente todas as nossas conversas com esses educadores e podemos entender que sua concepção de passado é ressonante, ou seja, não se configura num discurso imaginado ou inventado, mas sim, ressignificado por eles, mediante ao contexto no qual estão inseridos hoje. Portanto, é a partir dessas novas atribuições de significados e valores, que suas ações acabam pautadas hoje no trato dos casos que eles entendem por indisciplina e violência.

3.2 Relação de poder no espaço escolar: situações conflitantes

No primeiro encontro, de ambos os grupos focais, foi questionado à equipe gestora e aos professores o que eles entendiam por conflitos sociais, e como percebiam esses conflitos na sociedade, procurando não evidenciar, a princípio, o contexto escolar. (APÊNDICE 2)

De forma geral, constatou-se no discurso de muitos participantes do Grupo Focal II, que os conflitos na sociedade perpassam por uma relação de injustiça e desigualdade. Muitos desses professores caracterizaram o meio social no qual estavam inseridos como detentor de relações arbitrárias e heterogêneas, trazendo exemplos de seu cotidiano que ilustrassem este pensamento.

Olha eu acho que **tem um ponto fundamental**, que gera tudo, pra todos, é a **IN-JUS-TI-ÇA. A injustiça é fundamental...** dentro de casa, fora de casa, no vizinho, na vila na escola, em todos os lugares, e eu acho que na escola está tendo tanta injustiça... **de cima pra baixo, é uma injustiça global...** (Grupo Focal II – P1 – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*).

Injustiça é dizer pra um é uma coisa e pra outro é outra, um é guardado, o outro é jogado, um merece outro não merece, um tem o outro não tem, é isso (Grupo Focal II – P2 - grifo nosso).

Um desses educadores identificou a sociedade como hipócrita, no sentido de que os sujeitos agem de acordo com as suas próprias vontades e aquilo que lhes interessa para seu próprio bem, não necessariamente se importando com os demais que estão a sua volta. Essa é uma discussão já levantada aqui sobre o papel que o sujeito desempenha na sociedade a qual pertence e como a convivência social se desenvolve a partir das relações de poder perceptíveis tanto no discurso quanto na prática de ações das relações intersubjetivas. Conforme apontado anteriormente, a partir do instante que cada sujeito tem a possibilidade de agir e pensar segundo o que lhe é conveniente, torna-se praticamente inevitável a ocorrência conflitos em um determinado ponto.

Eu acho assim, desde que eu... tenho analisado assim, como você diz a sociedade no geral conflitos e contextos, o que acontece, **eu acho a sociedade a qual a gente vive aqui no nosso país, Brasil, muito hipócrita...**ela falou sobre injustiça também encaixa muito isso daí, **hipócrita no sentido de que as coisas são feitas da maneira que lhe convém**, com questões sociais, com questões de diversidade, seja sexual, de raça, **o que for, se vier a convir praquele pequeno grupo.... for interessante...** “ah então “**nós vamos apoiar**”. Se não convém “**não, não vamos apoiar, imagina, não é desse jeito**” então... cabe também o fato de

injustiça, **a balança não pende pro mesmo lado**, um tanto aqui outro ali, depois ela sobe de novo, então eu acho a sociedade no geral, **a sociedade que a gente vive muito hipócrita**, então, por isso que essas coisas acontecem... é o que eu penso. (Grupo Focal II – P3 - grifo nosso).

Outros educadores também culpam a existência de conflitos sociais entre os jovens à ausência de uma autoridade familiar, que era imposta antigamente pelo medo, pela força e pela tradição patriarcal, a qual não poderia ser rompida naqueles contextos sociais. Hoje, na visão desses educadores, no entanto, essa imposição enfraqueceu e muitos jovens se consideram no direito de realizar escolhas próprias e não se relacionar de forma a respeitar a superioridade que esses professores e a equipe gestora gostariam de vivenciar como antes era passado.

Eu acho que vai cair fora daqui de novo. **O problema é a família**. (Grupo Focal I – G3 - grifo nosso).

Eu acho que... o conflito.... no jovem.... **eles têm conflitos consigo mesmo!** Eles tem conflito consigo mesmo, porque **eles vêm de uma família totalmente desestruturada e sem identidade nenhuma...** poucos moram com os pais. Só conversando com ele você vê! **Ele está PERDIDO! Ele não tem NENHUMA NOÇÃO!** (Grupo Focal II – P4 – *letras maiúsculas indicam aumento na intonação* - grifo nosso)

Como se pôde visualizar nos trechos expostos acima e no que está a seguir, essa culpa da ausência da família é ainda um discurso em voga na fala dos educadores, pois há a concepção da família como esteio principal na condução da vida do jovem, e que a falta de acompanhamento dela implica na existência dos conflitos sociais.

Mas aí é que está! **Aí é que entra a estrutura familiar!** Eu falo pra ele: “Filho, você é do mundo! **A única coisa que eu não quero é que você esqueça dos seus princípios. Do que você aprendeu aqui...** Você vai pro mundo, mas não perca o que você aprendeu aqui!”. **E é isso que eles não têm dentro de casa! Eu ACHO!** Aquela pessoa que não precisa estar, que não precisa nem ser a mãe... é o responsável! E fale: “Pare, filho! Olhe isso, é bom pra você? Não é? Olhe este exemplo... olhe aquele!” Que ele possa montar dentro de si a sua personalidade e a sua característica própria. **Eu acho que é aí que têm os conflitos e eles formam a sua personalidade.** (Grupo Focal II – P4 - grifo nosso).

Ainda, os educadores relataram que após conhecer os familiares de alguns alunos que eles reconheciam como indisciplinados e violentos, passaram a olhá-los com outros olhos, atribuindo as ocorrências do aluno à sua história:

Eles são pessoas ótimas! **Você vê estes jovens aqui, mas quando você vê a história de vida deles, você pensa: Meu Deus! Eles são bons demais!** (Grupo Focal II – P4 - grifo nosso).

Às vezes, a diretora chama o pai, ou a mãe, e **a mãe vem bêbada e drogada** e você olha para o aluninho, que é o caso do aluno do segundo ano do Ensino Médio e fala: **“gente... e eu brava com o menino!”**, não é? **Acho que a gente tem que ir lá e dar carinho, passar a mão na cabeça, falar coisas suaves pra ele**, porque ele não faz nada, ele não tem vontade de viver, ele não tem perspectiva”. (Grupo Focal II – P7 - grifo nosso).

Além disso, em muitas das falas que ouvimos nos grupos focais a respeito dessa temática, esses educadores deixaram transparecer a concepção de que o núcleo familiar hoje é mais libertário e, portanto, perdeu-se o “controle” sobre o comportamento do jovem.

Então, **é uma tendência das famílias dar mais liberdade do que teve**. Eu acho que tudo isso começou naqueles “Anos Dourados”! Acho que foi aí que **ACABOU! Porque houve uma grande opressão e daí, o que acontece? Estes pais começaram a ter filhos e deram para eles liberdade que eles não tiveram!** (Grupo Focal I – G3 - – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso).

Os pais não querem saber de dar isso para os filhos. Estes princípios vêm dos avós! (Grupo Focal I – G1 - grifo nosso).

É por isso que precisa da família para orientar! **VOCÊ PODE! Mas precisa da família para orientar e aproveitar bem esta responsabilidade... ter responsabilidade!** (Grupo Focal I – G4 – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso).

Ainda sobre essa questão familiar, acentuamos aqui que em uma das falas o educador sugere que o contexto social vigente, no qual a figura feminina se insere cada vez mais no mercado de trabalho, é um dos motivos pelos quais o jovem se encontra abandonado e suscetível à realização de atos de conflito nas relações sociais:

Minha mãe teve sete filhos e meu pai sempre trabalhou sozinho para sustentar TODOS! Daquele jeito, mas **minha mãe não teve que sair para trabalhar fora. Ela gostava de estar em casa para orientar, para cuidar e para educar a gente! Agora, as mães todas, ou a maioria, larga o filho com a gente! HOJE? Hoje põe filho no mundo pra deixar na creche!** Hoje eu não teria filho, não! A minha filha não precisou ficar em creche, porque eu optei por ficar lá! (Grupo Focal I – G4 - – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso).

Escutamos relatos dos educadores que também diante de tantas transformações do núcleo familiar brasileiro, os pais e responsáveis não têm mais tempo para se envolver na vida escolar de seus filhos, o que gera a indisciplina dos jovens nesses

espaços. Além disso, houve afirmações de que a questão cultural é fortemente associada à existência dos conflitos na escola, no sentido de que “se aconteceu antes, há fortes indícios de que acontecerá novamente”. Algumas falas, a seguir, ilustram essas reflexões.

Eu acho que chega a ser **uma questão cultural, sabe? Já faz parte deles isso.** (Grupo Focal I – G2 - grifo nosso).

E estudo! **Quando os pais não são formados, a tendência é que os filhos também não sejam** (...) Pro pai, tirar da escola para trabalhar no comércio é bom! (Grupo Focal I – G3 - grifo nosso)

E às vezes tem casos que nem do aluno, que é uma graça de menino. **Daí a mãe largou, o pai largou, veio pra vó, voltou pra tia, voltou pra vó, veio pra tia de novo, daí a tia faz meio que de empregado. O priminho pode tudo e ele não pode nada! E daí, você conversa com o menino e ele é uma graça, né?** (Grupo Focal II – P9 - grifo nosso).

Mas **ele mudou de comportamento!** Foi de uns anos pra cá. Ele fala que ele não tá conseguindo aprender como antes, que ele tá ruim da cabeça... (Grupo Focal II – P12, em resposta à P9 - grifo nosso)

E nós lidamos com crianças, no caso, adolescentes que são abusados sexualmente, né? De vez em quando surge um ou uma menina, que é abusada pelo irmão... então é uma coisa! Nós temos filhos incestuosos aí, né? Tá grávida aí uma menina de novo e daí a gente pensa: “**Minha nossa, será que é do avô de novo?**”. Então, a gente tem todo tipo de violência! São poucos casos, tá, mas a gente convive com esse tipo de coisa. **Tem aqueles meninos que são apáticos na aula, daí você vai lá e descobre que ele mora com a tia, e que a tia tirou ele da família, porque o pai abusava.** E a tia ainda vem e fala: “olha, se você não fizer nada, você vai voltar pra sua casa! Você quer voltar pra sua casa?” (Grupo Focal II – P7 - grifo nosso)

Na fala desses educadores foi possível perceber as estratégias que são criadas para que o envolvimento dos pais e da comunidade no ambiente escolar aconteça. De acordo com um dos educadores pertencentes à equipe gestora da Unidade Escolar analisada, a escola oferece meios para que os pais e responsáveis se aproximem daquele contexto e da educação de seus filhos. Segundo esse educador, a participação deles tem suma importância no desenvolvimento dos estudantes, tanto em termos cognitivos, quanto em comportamentais. Foi-nos relatado que a escola abre as portas para receber os pais em sala de aula, e que essa medida, por exemplo, possibilitou não apenas uma melhora dos alunos, na visão dos gestores, quanto garantiu a veracidade de alguns fatos explanados aos responsáveis que não foram levados em consideração por esses.

Então, eu convidei os pais que quisessem, que tivessem tempo, pra que viessem assistir uma ou outra aula. Quem sabe isso nos ajudaria? E realmente ajuda, viu? **Quando vem um pai, o comportamento deles muda muito**

viu? E esse pai vem de vez em quando assistir uma aula. **Você conversa com os pais, e eles não acreditam que o filho apresenta um problema. Então, ele vem e vê!** (Grupo Focal I – G6 - grifo nosso)

Porém, ainda que exista essa alternativa, há também uma queixa desse educador que os pais não participam das atividades da escola.

Olha... deu uma boa melhorada sim. Mas não são todos, viu? **São alguns pais... uma meia dúzia de pais que vem e falam: “Ah! Hoje eu vou assistir uma aula!”** (Grupo Focal I – G6 - grifo nosso)

Não... quando a gente faz a convocação pra APM ou para o Conselho, os pais vêm! Mas **no dia-a-dia, de vir aqui pra escola... porque a gente convida, né, pra vir à escola na hora que quiser e dar uma olhada, dar uma sugestão...** isso eles não fazem! Na reunião de pais a gente não tem assim uma PRESENÇA! (Grupo Focal I – G6 - - *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso)

Percebemos que os educadores se sentem sozinhos na tarefa de educar, e esse gestor reitera que a participação dos pais é fundamental à manutenção do ensino e aprendizagem dos jovens, destacando os pontos que considera benéficos nessa relação família-escola.

Ah! Eu acho que sim, porque, **o aluno ia se sentir mais... como eu posso te dizer... mais acolhido pelo pai, ou que o pai tivesse maior interesse por ele, que ele tivesse uma preocupação maior com aquilo que ele está aprendendo, com o desempenho dele.** A gente sente falta disso aqui na escola. E a mãe nem liga... **quantas vezes eu ameacei de ligar pra mãe, caso o aluno não parasse e ele: “Pode ligar dona, ela não vai vir.”** Tem muito disso aqui. E a gente vê isso de forma geral. Eu não sei, eles trabalham, eles sempre trabalham e justificam a ausência com o trabalho. Mas **eu falo: “olha, eu posso atender a senhora na hora em que a senhora quiser! Marca um horário que eu venho no horário que a senhora puder!”. E não tem jeito. E as crianças sentem isso. Bastante!** (Grupo Focal I – G6 - grifo nosso)

A concepção de que a família, então, ainda é de ser o núcleo socializador, cuja função é de esculpir o jovem às práticas e costumes socialmente estabelecidos e aceitos ainda é frequente no discurso das pessoas. Já a escola, por sua vez, enquanto instituição, tem por objetivo capacitar e preparar os alunos para exercer o papel de cidadãos, mas está sujeita às ingerências políticas e sociais de cada época. Sendo assim, a função do educador está na incumbência de apreender os conceitos trabalhados nas mais diferentes esferas sociais, além de desencadear recursos para que os alunos realizem suas próprias reflexões acerca do assunto estudando. Em contrapartida, é socialmente aceito que ao

educador caiba a manutenção da ordem e abafamento das diferenças subjetivas que possam emergir no espaço escolar. Trata-se de um exemplo da dualidade do *querer-ser* e do *dever-ser*, retratado por Guimarães (1996), que já foi discutido nessa dissertação.

Nesse instante, ressaltamos que a participação da família é importante nos processos de aprendizagem, porém é crucial que não haja um distanciamento entre essa instituição social e a escola e nem que haja uma transferência de responsabilidade de uma organização para outra. É fundamental que essas duas esferas ajam em conjunto, a fim de se traçar caminhos que promovam mais ações e práticas de cunho positivo e de caráter social, com vistas a respeitar e auxiliar crianças e jovens estudantes.

Sabemos que cada instituição escolar possui sua própria cultura organizacional e uma dinâmica interna, sendo que esses aspectos as diferenciam ainda que todas estejam sob normas padronizadas. Há ainda a relação de cada unidade escolar com a sua comunidade e, portanto, todas estas regras serão interpretadas a partir da subjetividade de seus educadores e gestores, bem como a aplicação ocorrerá a partir dos segmentos que compõem o espaço escolar. Talvez seja por isso, que devemos incentivar a escola a ser cada vez mais democrática, isto é, abrir-se para ouvir alunos e seus familiares, a fim de buscar uma solução para essas dificuldades, afinal, esses e outros dados nos permitem inferir que o contexto escolar é composto por um mosaico de diferentes sujeitos e, no entanto, está se tornando um ambiente desmotivador tanto para os educadores, quanto para o educandos, permitindo que ocorrências como de indisciplina e violência se tornem cada vez mais acentuadas.

Então, a partir de todas essas discussões sobre conflitos sociais e escolares, sobre o papel da família na escola e da mulher na sociedade, perguntamos aos educadores o que eles entendiam exatamente por conflitos. Alguns educadores entrevistados disseram que conflitos são gerados a partir de um questionamento, que muitas vezes culmina em situações de briga e violência, conforme exemplo abaixo.

Eu não sei está certo... o conflito começa com uma briguinta, um questionamento. E deste questionamento, se você não concorda, você parte pra violência. Você não encontrou o que você quer, né? **Eu acho que conflito, CONFLITO, começa assim.. quando você começa a questionar o problema, ele não se resolve e ele vai se estendendo, estendendo e começa a gerar violência, uma briga.** (Grupo Focal II – P10 - – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*).

Outros educadores pontuaram em suas falas que o conflito é um elemento binário, pois parte-se de duas posições antagônicas, reveladas nos posicionamentos distintos entre dois sujeitos.

Porque até mesmo esta provocação sobre o que é conflito, eu estava pensando **conflito como algo binário**, sabe? **Uma posição, outra posição, uma pessoa, outra pessoa**. Mas a fala dela me fez ter uma outra visão: que **existe conflito dentro da gente mesmo! Tem como eu falar, eu , sou uma característica única? Não!** E muitas destas características são antagônicas, inclusive! E a sua fala me fez pensar nisso! (Grupo Focal II – P8 - grifo nosso).

Já outros educadores apontaram que os conflitos estão numa divergência de ideias e opiniões. Porém, apesar de possuir uma conotação ruim na maioria dos casos em que o termo é empregado, o conflito foi compreendido por alguns dos educadores entrevistados como um elemento positivo, capaz de gerar reflexões sobre procedimentos e condutas adotadas nas esferas sociais.

Eu acho que é uma divergência de ideias. A partir do momento que eu tenho uma ideia e ele tem outra... é um conflito! Este conflito às vezes é bom, porque ele pode ser saudável, eu posso chegar e conversar: “Não, eu não penso assim...”, como pode também gerar a violência. (Grupo Focal II – P9 - grifo nosso).

E ainda bem, né? **Se não a gente vive estagnado! É o conflito que move o mundo!** (Grupo Focal II – P7 - grifo nosso).

Para essas reflexões, concordamos com Carvalho e Benavente (2009) sobre o que vem a ser conflito e que ele ocorre a partir das relações sociais possuírem uma cultura e identidades próprias, sendo que os sujeitos são representados e reconhecidos em jogos de poder. Uma vez que esses jogos não são desprezados, encontra-se um espaço para discussão e desconforto na vida coletiva, gerando conflitos. É conforme já pontuamos nesse trabalho: há nas relações sociais um comportamento antagônico, pois por um lado, busca-se a manutenção de uma suposta ordem e padronização na forma de proceder nas relações intersubjetivas. Já por outro, as próprias relações sociais permitem que haja uma dinâmica interna, pautada na subjetividade e na individualidade dos sujeitos. Assim sendo, obstáculos nas relações pessoais são iminentes, assim como a ocorrência de conflitos.

Diretamente dentro do contexto escolar, concordamos também com Charlot (2002), que a questão do conflito nas escolas, seja ele entre professores, professores e

alunos e entre os próprios alunos, perpassa uma relação entre sujeitos distintos que muitas vezes não conseguem dialogar entre si, por não encontrarem pontos em comuns e objetivos partilhados. Para o autor, há um novo modo de articulação entre escola e sociedade, pois aos poucos o contexto escolar tem assumido as funções de garantir a profissionalização do aluno, sendo que este só obterá êxito nas relações de poder sociais, se apresentar um bom currículo escolar.

Charlot (2002), então, apresenta que a escola tem tido o papel de formar o aluno para uma ascensão social, o que impede que ela seja um lugar de troca de conhecimentos e prazer. A escola, para o autor, tem sido usada como um trampolim para a vida desejada pelo estudante, e ao mesmo tempo, tem sido cada vez mais distante de seu cotidiano, pois nela os alunos aprendem coisas que não fazem sentido a eles. É essa dualidade que o contexto escolar vive hoje, e o afastamento de seu papel de moderador de novos conhecimentos, que tem gerado uma forte tensão entre a expectativa dos professores e motivação dos alunos, culminando na existência de conflitos.

Em outras palavras, portanto, Charlot (2002) identifica que o conflito nas escolas acontece principalmente por uma tensão que está inerente ao ato pedagógico. Se por um lado, existe um educador cujo objetivo é despertar e promover a atividade intelectual do aluno, por outro, tem-se vários alunos com atividades intelectuais próprias, que estão moldadas ao seu conhecimento de mundo, suas vivências e seus objetivos particulares. Muitas vezes, os educadores não conseguem identificar essas particularidades dos alunos, gerando uma tensão entre as expectativas do educador e a do aluno, e os consequentes conflitos. Porém, o próprio autor coloca que essa tensão e o conflito contínuo nem sempre são negativos, mas sim, que essas relações de poder entre sujeitos podem permitir que os dois lados saiam de sua zona de conforto e estejam abertos às reflexões particulares e ao entendimento do próximo.

Agora, eu acho que precisa diferenciar na nossa cabeça e nas pessoas que estão a nossa volta que **conflito não é uma guerra e conflito não é uma briga. Conflito, para mim, nada mais é que questionamentos que temos na nossa cabeça e voltados enquanto seres humanos, né, somos seres únicos...** como se diz: “Se penso, logo existo!” Então, **nós vivemos em eternos conflitos, né?** (Grupo Focal II – P3 - grifo nosso).

A sociedade, desde que existe o mundo, é assim, né? Conflitante! Não tem como caminhar sem conflitos, né? Agora, eu acho que tem conflitos de todos os níveis, até o mais violento, né P3? Agora, **eu acho que harmonia a gente nunca vai conseguir.** A gente pode conseguir uns lapsos de harmonia

personais, familiares, mas o mundo geral não!(Grupo Focal II – P7 - grifo nosso).

Outro ponto interessante no relato desses educadores foi a discussão sobre o *bullying* e a homofobia naquele espaço escolar. De acordo com Neto (2005), a escola é de grande significância para as crianças e adolescentes, sendo palco frequente de situações nas quais desempenhos são insatisfatórios e comprometimentos físicos e emocionais à saúde podem acontecer. Para o autor, o reconhecimento e a aceitação dos companheiros nesse espaço coletivo é fundamental para o desenvolvimento de jovens, aprimorando suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações adversas.

O *bullying*, portanto, diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da vitimização, isto é, ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento normalmente agressivo de outra. Tanto o *bullying*, quanto a vitimização, têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos. Por definição, Neto (2005) coloca que essa ação compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem uma motivação evidente, mas adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando normalmente sofrimento a uma das partes nessa relação subjetiva.

De acordo com os dois grupos focais, o *bullying* está nessa realidade escolar, uma vez que ele faz parte das relações intersubjetivas, na visão dos educadores entrevistados. No entanto, de acordo com o que foi relatado, essas ações ocorrem muito pouco nas relações entre alunos, principalmente, por eles se conhecerem a muito tempo e pela escola ser pequena, o que facilita a vigilância dos gestores e professores.

Acreditamos que mereça destaque, também, as relações dessa escola com respeito à homofobia. De acordo com o Grupo Focal II, principalmente, a homofobia acontece de forma velada e naturalizada, começando pelo linguajar. Alguns professores se identificaram na reunião como homossexuais e descreveram como os alunos e outros professores lidam com essa questão dentro da escola.

O que eu quero dizer, e eu acho que o professor pensa como eu, **falar de homofobia pra mim não é difícil, mas também não é tão fácil. Depende da situação. Por eu ser homossexual assumido**, e por eu ser professor, todos **meus alunos me conhecem e sabem que eu sou gay e que eu tenho um companheiro**. E muitas vezes me perguntam e dependendo da pergunta eu respondo direto... mas tem uma sala de sétimo ano que o professor comentou comigo que perguntou: “Professor... o senhor tem namorada?”... daí vai! “Eu tenho um relacionamento.” Daí, quando ela começa a se aprofundar na pergunta, eu tenho que breca: “**Nós vamos falar da aula,**

porque vida do professor é lá fora e não tem nada a ver com este contexto.” Mas como criança é curiosa, a coisa acontece assim. (Grupo Focal II– P3 - grifo nosso)

Após essa fala, o professor continua comentando que apesar dos linguajares dos alunos e de perguntas mais capciosas, como visto acima, essa Unidade Escolar não é conhecida pelos conflitos gerados a partir da homofobia.

Mas aqui, **NESTA ESCOLA, eu não sinto que seja um caso de homofobia exagerada.** Nesta escola eu não vejo dessa forma por que? **O que eu vejo é talvez um pouco de falta de conhecimento em relação a um aluno ou outro. Eu não vejo os garotos desta escola sendo homofóbicos, até porque você vê os garotos da sétima, da oitava: eles se abraçam, eles dão beijo no rosto. Do terceiro ano! As meninas também!** (Grupo Focal II– P3 – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*)

Tanto, que o educador dá o exemplo de um aluno, hoje na sétima série, que se identifica como transexual e é reconhecido pelos demais alunos sem relações de preconceito desde que eram crianças.

E na sala do terceiro tem um exemplo vivo que é uma trans... transgênero, não é transexual. No caso tá no transgênero, porque não fez a mudança de sexo, mas ela se reconhece como mulher num corpo de homem e se reconhece como mulher! Trocou o nome dela.... **Ainda nesta sala eu tive uma aula em que eu expliquei sobre diversidade de gênero, e os alunos A-DO-RAM ela. Eles a respeitam, abraçam. Então, nesta escola, eu não vejo este tipo de coisa, este caso da homofobia.** (Grupo Focal II– P3 – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*)

Esse professor termina suas considerações sobre o tema não excluindo que a homofobia aconteça nas relações sociais, mas entre alunos daquele espaço, é diferente. O próprio educador cita o exemplo de outra Unidade Escolar na qual trabalhou em que as relações de preconceito por opção sexual são mais acentuadas entre os estudantes. Em seu relato, o professor também expõe alguns procedimentos que adota em sala de aula para evitar conflitos acerca dessa temática, destacando que essa é uma questão muito mais cultural entre os jovens, sendo que vários deles adotam posturas homofóbicas sem saber que estão fazendo isso e quais as implicações de suas palavras e gestos na vida de outros sujeitos.

Eu acho que está mais voltado pra fora. Eu já dei aula em outra escola e lá tem um pouquinho mais, porque lá os meninos gostam mais de provocar, de tirar sarro mesmo. **Usam aqueles pejorativos: “Ah! Viadinho...” e isso e aquilo.** Outro dia mesmo, um menino dentro do 1º A e falou: “ah! Você é veado!”. Eu olhei para o garoto, dentro da minha aula, né, e eu falei: “O que é veado para você?” “Ah professor...”, e ele começou a gaguejar... “Não,

explica pra mim! Se você puder explicar pra mim, eu vou agradecer!” “ah, professor...” e gaguejou... “então, você não sabe o que é veado! Vou explicar pra você: o veado é um cervo, um animal campestre, isto é, é um animal que pode ou não ter chifre, dependendo da espécie dele. O que você quis falar com seu amigo foi um apelido, não sei se agradável ou não aos olhos, para determinar que ele é gay ou não. É isso?” Daí, **eu notei ali que ele não estava fazendo isso para homofobia. Eu notei que ele não estava sendo homofóbico. Eu notei que ele estava querendo fazer uma brincadeira com o amigo, e ele estava querendo fazer graça.** Foi aí que eu entrei no contexto para explicar e eu já expliquei na maioria das salas, porque quando chega gente neste assunto pra mim, eu encaro mais do que como um desafio para os homossexuais. (Grupo Focal II- P3 - grifo nosso)

O mesmo educador faz um desabafo sobre as dificuldades de se reconhecer homossexual na sociedade, relatando sua experiência pessoal acerca desse tema.

Eu falo **que você hoje não usa o termo homossexualismo para não remeter à ideia de uma doença que precisa ser tratada. É homossexualidade. E eles não sabem, não conhecem, mas precisam conhecer!** No meu caso, EU, na minha época, quando **EU me assumi homossexual, eu sofri fobia, eu sofri preconceito e não foi pouco. Então, hoje eu estou muito mais além do que todas estas questões sociais, do que toda esta sociedade necrosada. Eu tô andando, você tá entendendo? (dá um beijo no ombro) Não, não, não me importa! Não tenho o menor problema com isso! Até porque eu não devo nada a sociedade. A sociedade não deve nada a mim.** O grupo, a classe LGBT tem que entender no Brasil hoje que somos um grupo, que não somos ramificações dentro da mesma classe. A lésbica com a lésbica, o homossexual com o homossexual, o transgênero com o transgênero, o gay com o gay. É tudo um grupo só. (Grupo Focal II- P3 - - *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso)

Mais a frente nas discussões do Grupo Focal, esse e outro educador, que também se reconhece como homossexual, comentam sobre o preconceito que há entre professores a respeito desse assunto, diferentemente das relações entre os alunos.

Agora, **saindo da sala de aula com os alunos e trazendo para os professores, aí eu percebo um pouco mais, né?... Ainda que velado, né? Mas você percebe em alguns ATPCs, você percebe...** é uma situação constrangedora e eu fico pensando como que este professor, lá pro aluno, coloca isso. **Como que esta visão dele, esta análise, esta postura pessoal dele, como que estas coisas vão ser passadas para o aluno?** (Grupo Focal II- P11 - grifo nosso)

TEM! As coisas TEM! Mas é camuflado! Às vezes tem ATPC e você vai no ATPC comentar um assunto que é um pouco mais polêmico, acho que esta a palavra, e você vê na hora que tem professor que faz assim... **ele se mexe na cadeira, ele olha pra baixo, ele olha por cima do óculos... e, às vezes, DO NADA, o assunto acaba mudando de foco, né ?** (Grupo Focal II- P3 - - *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso)

Olha, eu vou dar um exemplo bem bobo, né? Quando você fala que é homossexual, ou **a pessoa descobre que você é homossexual, aí você escuta no canto assim... “que pena!”... “que desperdício...”** (*todos riem e*

falam junto neste instante). E daí **você percebe a cara de desajustada, de incômodo que a pessoa faz.** (Grupo Focal II– P11 - grifo nosso)

Com todas essas discussões, descritas acima, conseguimos entender algumas relações de poder presentes na sociedade e dentro das escolas. De acordo com Foucault (1998), as ações do sujeito estão pautadas na contraposição de realizar aquilo que lhe convém, sem que fira os limites e a liberdade do outro em fazer o mesmo. Ou seja, vivemos em uma liberdade tolhida, cercada, pela liberdade do outro. Isso nos remete à formação social do sujeito, descrita por Hobbes (1984), na qual cada um deve buscar aquilo que lhe é proveitoso e que garanta seu próprio desenvolvimento. Notamos que ambos os autores citados comentam sobre essa liberdade particular administrada pela autonomia do outro, pois se cada um agir e pensar segundo o que lhe é conveniente, o choque nas relações humanas torna-se praticamente inevitável, permitindo o conflito. Assim sendo, há um acordo socialmente construído capaz de cercear as liberdades individuais em prol do corpo social.

Foucault (1998) acrescenta que essas questões nos levam a compreender o que é socialmente constituído como moral, ou seja, como um conjunto de valores e regras de procedimento propostas aos indivíduos. A moral, portanto, pode ser compreendida como um leque de prescrições, códigos e regras de comportamento sociais a ser colocado de forma explícita e implícita na vida cotidiana. Difere, por sua vez, da ética, que para o autor refere-se a um processo de particularização de valores, através do qual o sujeito se significa e constrói relações consigo mesmo, que determinarão as formas de lidar na sua prática diária. Isso implica em escolhas, renúncias e aperfeiçoamentos que muitas vezes fazem com que haja uma sobreposição de interesses nas relações sociais, gerando níveis de poderes entre sujeitos e a iminência de conflitos. É essa relação de “falsa necessidade”, isto é, de hipocrisia, que um dos educadores criticou.

Foucault (1977), em outra obra, trata o tema do poder com a abordagem de que este não é um elemento concreto, e não pode ser localizado e observado dentro de uma instituição determinada ou do Estado, assim como não pode ser tido como algo individual, em que os sujeitos são capazes de conceder uns aos outros. Para ele, o poder acontece como uma relação de forças. Desse modo, por relação de forças, o autor entende que o poder pode estar em todas as partes e contextos, sendo que todo sujeito está envolvido em relações de poder e não pode estar alheio e ser independente delas. Portanto, não existindo o poder, mas sim relações de poder, Foucault (1977) explica que

o poder em si não está situado em um lugar específico, mas está distribuído e agindo em toda a sociedade, em todos os contextos e em todos os sujeitos. Por meio de mecanismos de controle, se torna capaz de atuar como uma força que coage, disciplina e controla os indivíduos.

Para o Foucault (1977), de acordo com as necessidades e com as realidades de cada local, são produzidas novas relações de poder e, por meio delas as ideologias e a burocracia. Intenta-se que não somente por elas, o poder se exerce, sendo que este por vezes parece invisível, mas é transmitido e reproduzido e perpetuado através dos indivíduos. Assim, o poder existe e age de modo sofisticado e sutil, no sentido de adestrar os corpos no intuito de tanto multiplicar suas forças.

Dentro do universo escolar, portanto, as relações de poder se desenvolvem continuamente e são elas que determinam as ações e procedimentos a serem adotados em cada ocorrência, seja de conflito, de ensino e aprendizagem, no trato entre sujeitos, na forma como esses lidam com o espaço escolar, entre escola e comunidade, e tantas outras formas. O modelo social hoje tem se comportado, conforme nos indica Foucault (1977), como um padrão piramidal, sendo que há um elemento único e chefe desse sistema, seus subordinados de confiança e aqueles que são coagidos, ou sujeitados, cujas funções e reconhecimento num dado contexto serão atribuídos por aqueles que desempenham um papel mais elevado que o seu nas relações sociais. São estas relações de poder que se tornam evidentes não apenas na sociedade, mas dentro das escolas e das instituições, sendo que o gerenciamento dela se dá pelas forças de poder que podem ser dinâmicas e inclinar-se a diferentes lados, dependendo do contexto analisado.

Nessa escola em específico, notamos que as relações de poder acontecem não apenas pela fala dos professores e o sentimento de impotência que esses assumem ter frente às novas tecnologias, ao desinteresse dos alunos e a comparação com seu tempo de estudante, mas também entre eles e a direção, quando afirmam que não há respeito entre eles e um diálogo entre esse segmento e a direção escolar, culminando em suas ações de entendimento particular no trato daquelas ocorrências que eles compreendem como indisciplina e violência escolar.

3.3 O desrespeito e a intolerância no ambiente escolar: valores e concepções

Outro ponto levantado nas discussões realizadas pelo grupo focal acerca dos conflitos sociais se deu no desrespeito e na intolerância. Para discutirmos esse ponto, concordamos com Aquino (1998), quando o autor afirma que o respeito, isto é, a ação de dar importância e considerar a posição do outro, implica numa relação de poder, que pode se dar num vínculo de temor ou admiração de um sujeito em relação a outro.

É óbvio que uma relação de respeito é condição necessária (embora não suficiente) para o trabalho pedagógico. No entanto, podemos respeitar alguém por temê-lo ou podemos respeitar alguém por admirá-lo. Mas, convenhamos, há uma grande diferença entre esses dois tipos de "respeito". O primeiro funda-se nas noções de hierarquia e superioridade, o segundo, nas de assimetria e diferença. E há uma incongruência estrutural entre elas! (AQUINO, 1998, np)

Essas relações de poder desenham os contornos das relações institucionais. Nota-se que o sentido de respeito está cada vez mais ligado à autoridade do educador, ainda anuída como inerente pelos segmentos dentro dos espaços escolares. Com isso, quando os estudantes têm posturas dentro da sala de aula, ou do espaço escolar, compreendidas pelos educadores como desrespeito, é como se esses considerassem as ações dos alunos uma afronta ao seu poder e merecem, portanto, punição.

Apesar disso, notamos no discurso desses educadores que a percepção dessas ações e o grau em que elas ferem essa hierarquia são concepções particulares, as quais os educadores, tanto do grupo gestor, quanto dos professores, parecem não ter concordância. Dessa forma, para uns, o desrespeito tem determinados valores em jogo, e para outros, ele tangencia pontos de vista diferentes. A partir do momento que as concepções são distintas, as formas de lidar também se mostram diferentes, e portanto, não há uma padronização entre a fala desses educadores, tampouco entre os procedimentos relatados no Livro Preto e na Pasta de Ocorrência.

Algumas falas que destacamos sobre desrespeito são:

Eu acho que é a **falta de valores!** Porque **eles vêm muito assim, de fora pra dentro, com outra visão, né? De não respeitar mais o professor, não respeitar mais o amigo**, essa parte eu acho... não tem mais o compromisso (Grupo Focal I – G4 - grifo nosso).

Então, **a escola que deveria ser um lugar de regras, sim, mas não essa camisa-de-força, acaba se tornando para o aluno uma instituição extremamente violenta.** Então, eu comecei a ponderar, né? **“Mas será que ele tem noção de que isto foi uma agressão, talvez não pra ele, mas pra**

mim foi? Um desrespeito, uma transgressão?” (Grupo Focal II – P11 - grifo nosso).

Porque que **eu sinto que antigamente, tenho essa sensação de que o professor antigamente era respeitado, o professor antigamente era temido né, da mesma forma que o pai era temido**, então era uma relação, **as relações sociais, elas eram muito impositivas**, eram muito dessa forma. Quando... de uns anos pra cá, quando isso muda...é...ao invés da gente ser educado de uma forma mais libertária, ao invés da gente ser educado pra respeitar diversidade, nada foi colocado no lugar...então se antigamente o pessoal tinha medo, agora não tem nada e não tem...**a gente não tem estrutura, nós a sociedade como um todo, a gente não tem estrutura pra se respeitar**. (Grupo Focal II – P5 - grifo nosso).

A partir da fala do Gestor 4, notamos que o que é entendido por desrespeito escolar ocorre numa relação de fora para dentro, isto é, de origem nas relações sociais externas aos limites físicos da escola. Esse desrespeito entre os sujeitos na sociedade é um dos fatores que permite a existência de conflitos, conforme outro educador aponta.

Eu acho que um pouco também é questão do respeito, **as pessoas não se respeitam mais você não respeita o seu próximo em relação à etnia...a tudo...e isso gera uma –violência muito grande, que a partir do momento que eu não me sinto responsável eu vou reagir à isso...**e as vezes a forma de reagir não é tão legal...é uma forma mais agressiva, mais violenta...verbal, mesmo verbalmente as vezes já parte pra cima falando de uma forma que não é legal, que todo mundo fica assim nossa... (Grupo Focal II – P2 - grifo nosso)

Alguns educadores acrescentaram que as razões pelas quais existe o desrespeito está no fato dos alunos virem às aulas sem incentivos e desmotivados. Alguns educadores culpam o formato do sistema educacional do estado de São Paulo, o qual é regido pela progressão continuada. Esse sistema acontece da seguinte forma: a rede de ensino pública do estado de São Paulo tem três ciclos, sendo inicial (1º ao 3º ano), intermediário (4º ao 6º ano) e o final (7º ao 9º ano). Essa formação entende que a aprendizagem ocorre num processo em que a assimilação de conhecimentos ocorre de forma distinta para cada aluno e em ritmos diferentes.

O aluno é aprovado dentro do ciclo para o ano seguinte e encaminhado para a recuperação se apresentar resultado insatisfatório em algum componente curricular. Esse estudante é avaliado continuamente, mas só poderá ser reprovado ao final do ciclo. Esse sistema de ensino prevê que a recuperação contínua é um importante recurso e permite com que o aluno supere as suas dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, o

aluno não é reprovado dentro do ciclo, mas somente ao final dele, caso não tenha superado naquele período as suas dificuldades de aprendizagem.

No sistema seriado de ensino, diferentemente, o aluno é aprovado ou reprovado em cada série. Ele só é aprovado para o ano seguinte desde que tenha assimilado os conhecimentos previstos para aquela série. No sistema de ciclos o aluno tem um tempo maior para essa assimilação.

Os educadores que culpam esse sistema de ensino, como uma das principais razões para a desmotivação do aluno, entendem que o estudante não se vê obrigado a ter comprometimento em sala de aula, segundo os próprios relatos do grupo focal. Para esses gestores, a progressão continuada não motiva os alunos a se empenharem e a terem objetivos ao longo do ano letivo, sendo por essa razão que eles preferem outras atividades na sala de aula, tais como brincar, desacatar o professor, perturbar a turma, entre outros exemplos que foram pontuados no grupo.

Esse tipo de discurso dos educadores é atrelado a um senso comum de que reprovar resolve o problema, visto que esta é prática que estavam habituados. É importante lembrarmos que a formação continuada possui um processo complexo de aprendizagem que nunca foi levado em consideração pela Secretaria de Educação Estadual e suas Políticas Públicas, entre elas o número reduzido de alunos por sala de aula para facilitar o trabalho docente na progressão da aprendizagem de cada aluno. Este tipo de reflexão não é evidenciado pelos educadores e, nem mesmo torna-se uma reivindicação dos mesmos, sendo mais fácil discursar por algo que já é comum as suas práticas, a reprovação.

Então, talvez seja por causa dessa progressão continuada né? Então, ele vai empurrando, não tem vontade, não quer também e aí gera vários conflitos em sala de aula também. Porque o aluno não quer fazer, mas ele vai achar o que fazer na sala, né? Ele vai perturbar, ele vai brincar, ele vai desacatar o professor, ele vai dormir... (Grupo Focal I – G2 - grifo nosso)

Vai usar o celular (Grupo Focal I – G4 - em resposta à colocação de G2 - grifo nosso)

Eles pensam que é só fazer dois ou três trabalhinhos que a gente passa. (Grupo Focal I – G1 - grifo nosso)

Ainda com relação ao desrespeito, os gestores retomam a ideia expressa no primeiro encontro de que o jovem hoje não aproveita as oportunidades que tem, sendo apenas uma minoria que se empenha, na visão da equipe gestora. Um dos educadores ali

presentes destacou como exemplo o baixo índice de alunos das escolas públicas em universidades estaduais ou federais, chegando até a dizer que o acesso desse contingente só aumentou nos últimos anos pelas políticas de inclusão promovidas pelo governo presidencial brasileiro, tais como as cotas para afrodescendentes e cotas para estudantes de colégios públicos.

Outro gestor também colocou nesse instante que mesmo que alguns alunos passem no processo seletivo dessas universidades, muitos deles têm enfrentado dificuldades pela falta de conhecimento de alguns assuntos e conteúdos que foram aprendidos no Ensino Médio. Esse gestor ainda disse que as universidades estão tendo que alterar suas grades e conteúdos, a fim de recuperar as matérias e facilitar a absorção de novos assuntos que serão passados posteriormente., evidenciando um possível senso comum presente no discurso de alguns educadores.

O que vemos nessas colocações não foi exatamente uma reflexão sobre o papel que o educador tem desempenhado e se o conteúdo foi passado adequadamente em sala de aula, mas sim, uma culpabilização do aluno pela dificuldade apresentada, atribuindo um descrédito a ele para justificar o fracasso apresentado.

Então, isso apesar de muitas oportunidades que o jovem de hoje tem! **Como eu disse, é muito bom ser jovem hoje, mas a maioria não aproveita as oportunidades que tem. É só a minoria.** Tanto que você me diga: quantos alunos de uma escola pública estão hoje numa universidade? A maioria vem da escola particular. A não ser agora que o governo deu cotas para negros, cotas para não sei o que... (Grupo Focal I – G4 - grifo nosso)

Eles entram, mas não estão conseguindo se formar... A faculdade tá mudando a grade por causa disso! Matemática tem álgebra. Eu tava conversando com uma professora amiga minha de universidade.... **eles estão entrando tão ruins, por causa das cotas de não sei o que,** que agora eles estão tendo uma introdução à álgebra. É Ensino Médio! Ela falou: “Nós estamos dando de novo o Ensino Médio para conseguir”. **a sociedade já está descendo o nível. E isso passa e não vai longe!** (Grupo Focal I – G3 - grifo nosso)

É! Caiu muito o nível! (Grupo Focal I – G4 - grifo nosso)

Outra queixa que observamos nas reuniões e utilizada pelos educadores para discorrerem sobre o desrespeito em sala de aula aliado à desmotivação dos alunos está na democratização da escola no país que ocorreu na década de 1980, e a falta de traquejo com as novas gerações, o que cada vez mais tem se tornado evidente nos espaços escolares.

A nossa concepção é que alguns gestores deixaram transparecer em suas palavras que o espaço escolar era mais valorizado pelos estudantes e que hoje, porque

todos têm que estar na escola, essa qualidade caiu, além de que sua função não é somente educar, mas sim, de prover alimento e ensinar condutas para serem usadas ao longo de toda a vida.

Nesse interim, um gestor comentou que a democratização da escola foi uma das causas para a escola estar sobrecarregada, e afirmou que ela perdeu o objetivo principal de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Em outras palavras, a instituição escolar assumiu um papel social para esse gestor, e com isso, não está lidar com esse posicionamento e nem com suas funções pedagógicas.

Tinha época que a escola não era para todos! Se a gente não entrava, tinha outro que entrava no nosso lugar! Hoje, não, hoje TODOS têm que estar na escola! (Grupo Focal I – G - grifo nosso 1)

Não que eu seja contra! Mas acho que sobrecarregou a escola e ela perdeu o que era principal, que é preparar ele, bom que seja para o mercado de trabalho! É pra vida dele! Porque é através do mercado de trabalho que vai ser a vida dele e que vai refletir na sociedade! Se ele vai trabalhar, se ele vai seguir um bom caminho, se ele vai constituir uma família..... a escola perdeu esse foco e a família também não dá pra sustentar! **Hoje, o grande papel da escola é o alimento. Hoje a escola está aqui para alimentar! Faltou água, faltou merenda, não tem escola.**(Grupo Focal I – G3 - grifo nosso)

A fala acima nos remete especificamente ao que Charlot (2002) afirma sobre o atual papel da escola e que já foi discutido anteriormente nesta seção. Nota-se na fala do educador que o sentimento que a escola é um local profissionalizante não é parte apenas dos alunos, mas também de seus professores e diretores, isto é, é uma expectativa depositada pela sociedade. De fato, o sentimento de moldar o sujeito às práticas sociais e à ascensão a vida está internalizado no discurso das pessoas e elas realmente acreditam que essa é a função da escola, e a instituição escolar, por sua vez, perde cada vez mais o seu intuito original de passagem mútua de conhecimento entre seus sujeitos e um espaço de convívio prazeroso entre eles.

Neste momento, convidamos os educadores a pensarem um pouco sobre o tempo em que eles eram alunos e que nos contassem como que era a escola naquela época, principalmente, como as relações sociais aconteciam e como a instituição cuidava dos conflitos, da indisciplina e violência. Pareceu-nos um consenso entre esses educadores que a escola antes era mais rígida, e com mais rituais que asseguravam o comportamento e a disciplina dos estudantes.

O primeiro ponto levantado pela Equipe Gestora acerca desse tema foi a obrigatoriedade de ficar em pé quando um professor, ou diretor, ou funcionário adentrasse à sala de aula, num sinal de respeito à autoridade daquela pessoa:

Eu lembro que **se alguém chegava na porta, inspetor, tinha que ficar em PÉ.** (Grupo Focal I– G1 – *letras maiúsculas indicam aumento na intonação - grifo nosso*)

Inspetor, **quem fosse...** (Grupo Focal I – G4 - grifo nosso)

Era um sinal de RESPEITO, né? (Grupo Focal I – G1- *letras maiúsculas indicam aumento na intonação - grifo nosso*)

Este tipo de prática de levantar-se ao ver uma autoridade ou bater continência é muito comum em comportamentos do exército em que a obediência do corpo é um sinal de submissão. Infelizmente estas condutas fizeram muito parte da escola no período em que vivemos o regime militar no Brasil, mas mesmo assim, é lembrado e discursado como algo que ainda poderia significar respeito dos alunos para esses educadores. Também nos foi relatada necessidade de cantar os hinos, e sabê-los de cor.

Eles faziam a gente cantar um hino, né? **A gente sabia de TODOS!** O hino da Marinha, da Aeronáutica, TUDO! **Você tinha que saber de cor**, porque cada dia em que se comemorava, tinha que cantar o mesmo. Era assim, bem... (*fecha os punhos para mostrar rigidez*) (Grupo Focal I– G4 - *letras maiúsculas indicam aumento na intonação - grifo nosso*)

Outro ponto que nos foi descrito pela Equipe Gestora foi a respeito do uniforme, que segundo esses educadores, deveria estar impecável, diferentemente do que se apresenta hoje, quando o próprio governo oferece o uniforme e muitos alunos não vão às aulas trajando-os.

Embora tivesse uniforme, né? Que era aquela sainha preta, plissada, de pregas, né? Meia branca três-quartos, sapatinho,... (Grupo Focal I– G1 - grifo nosso)

E ai se o sapato não estivesse engraxadinho, né? E assim, não tinha nada! Não era tudo de mão beijada como eles têm agora! (Grupo Focal I – G4 - grifo nosso)

Essa questão do uniforme foi bastante citada nos registros da escola, seja no Livro Preto ou na Pasta de Ocorrências, pois seu uso está descrito como obrigatório no regimento escolar da instituição. A respeito dessa temática, Ribeiro e Gaspar da Silva (2012) fazem uma reflexão sobre o simbolismo por traz do uso do uniforme. Segundo as autoras, no caso das escolas públicas brasileiras, a obrigação do uso do uniforme acompanha a expansão de sua rede, que tem como período singular o final do século XIX e o início do século XX. Apesar de ser muito antigo, o uso desse mecanismo não

deixou de ser adotado até hoje, seja sob a forma estratégica de visibilidade dos projetos governamentais, seja como um componente de controle dos corpos.

Para Ribeiro e Gaspar da Silva (2012), o uso dos uniformes demonstra uma expressão da cultura material escolar. Como coloca Umberto Eco (1989), o vestuário vai muito além da função de proteger o corpo biológico, pois implica, também, num artifício capaz de comunicar os aspectos culturais da sociedade na qual se insere. Por essa razão, o autor coloca que a vestimenta tem por função transmitir significados e identificar posições, regular as aparências e intervir sobre a apresentação das pessoas e das práticas coletivas.

Nas escolas modernas, portanto, a adoção do uniforme comporta-se como um regime de aparências que contribui para delimitar as fronteiras da escola com a sociedade. Assim, conforme coloca Eco (1989), a prática de uniformização transformou-se num elemento fundamental para a manutenção de um sistema moldado à igualdade de todos, ainda mais estética e menos efetiva. Nos valemos do exemplo da exigência do uniforme para lembramos de ideias foucaultianas que tratam das relações de poder sobre o corpo e que modelam os indivíduos em suas relações com os outros e consigo mesmos.

Destacamos, também, relatos da equipe gestora sobre a participação familiar em suas vidas, quando estes eram alunos. A partir das falas deles, pudemos desprender um sentimento de que os pais e responsáveis eram mais inteirados do que acontecia na escola e mais motivados a participar da vida escolar de seus filhos.

Mas o que eu percebi? **A família era muito presente!** Então, a família tinha que ir em reunião. E eu conversava demais, porque assim... eu sou de exatas, mas eu sempre tive facilidade em todas as matérias e eu era muito rápida. Eu lembro que todos os professores reclamavam disso! **A minha mãe era chamada DIRETO!** (Grupo Focal I- G3 - *letras maiúsculas indicam aumento na entonação - grifo nosso*)

Um dos discursos da equipe gestora foi pontuar que a ausência dos pais hoje está ligada com o desinteresse de ouvir problemas, pois, na opinião do gestor, a lógica é que se o problema permanecer oculto, encoberto, não existe a necessidade de agir contra ele.

Então, o que eu percebo? Que hoje ... o que o governo acabou de fazer? O boletim está na internet! Se o pai quiser saber a nota do filho, ele não precisa mais vir à escola? O próprio governo está criando meios para afastar a família da escola. **Vai vir na escola PRA QUE? Não tem! Pra escutar problema? Pra escutar a gente falando do filho dele? Então, pra ele é melhor não vir. Porque se você não fica sabendo do problema, você não precisa resolver.** A nota tá ali, na internet, então na hora que ele quiser, então assim... **na minha época, o professor usava, tinha alguns recursos...**

se seu pai não fosse na sua reunião, não tinha como saber sua nota! Só assim seu pai ficava sabendo da nota. (Grupo Focal I- G3 - *letras maiúsculas indicam aumento na entonação* - grifo nosso)

Mais uma vez, a equipe gestora acentua em seus discursos o quanto os pais eram mais rígidos no passado, e com isso, criavam filhos menos conflituosos e mais temerosos. Questionaram o tempo todo a sociedade atual e seus valores e comportamentos, tido pra eles, como libertários.

A minha mãe falava: “Olha, NÃO ME DÊ trabalho na escola! Porque se eu tiver que ir na escola, se o professor me chamar... eu não vou nem em reunião. “ Tanto que eu morria de vergonha! A minha mãe não ia mesmo em reuniões! Aí o professor falava: ‘Por que sua mãe não veio na reunião?’ ‘ E eu falava... “não sei...”, porque eu não tinha como falar que ela não queria ir... só que ela também não aceitava NENHUM problema! (Grupo Focal I- G2 - *letras maiúsculas indicam aumento na intonação* - grifo nosso)

Então, eu tenho muito isso na minha cabeça: **os pais eram muito presentes na escola, então, por isso as coisas não aconteciam. Era respeito pelos pais mesmo!** (Grupo Focal I- G3 - grifo nosso)

E eu venho de uma forma reprimida, um pai BRAVO, que se você tivesse conversando ele.. PSIU! E uma semana a gente ficava chateado, né? Então assim, **a gente tinha MUITO medo do meu pai, então na sala de aula a gente não virava do lado!** (Grupo Focal I- G1 - *letras maiúsculas indicam aumento na entonação* - grifo nosso)

Outro tópico discutido com bastante profundidade pelos educadores dos grupos focais I e II foi a respeito do perfil da escola frente aos casos de indisciplina e violência no passado e quais eram os procedimentos adotados por eles. Ambos os grupos descreveram que, assim como os pais e responsáveis, a escola era mais rígida e mais livre para adotar as medidas que julgava pertinente.

Em um dos encontros do grupo focal da Equipe Gestora, configurou-se que o professor de antigamente era um sujeito autoritário e de difícil convivência. Muitos tinham o hábito de colocar os alunos de castigo, quando em caso de indisciplina na sala de aula, bem como batiam com um instrumento chamado palmatória, jogavam cadernos no lixo, caso as tarefas não estavam adequadas, sendo constantemente associados pelos gestores aos militares.

No encontro do grupo focal dos professores, a rigidez escolar também foi mencionada. Segundo alguns educadores, nas escolas de trinta ou quarenta anos atrás havia mais punição, sendo que os alunos poderiam ser expulsos mediante a gravidade da situação apresentada. Houve relatos significativos de alguns professores, em que as condutas de docentes (de suas épocas) eram retratadas como ásperas, às vezes até

agressivas, chegando ao cúmulo dos próprios mestres apelidarem seus alunos. Destacamos o caso de um dos professores participantes que sofreu esse tipo de violência e isso gerou marcas em suas vidas até hoje.

De qualquer forma, alguns relataram que por respeito ou por temor, os casos de conflitos, indisciplina e violência praticamente não existiam. Esse tipo de imaginário configurando-se em um modelo ideal, pode acontecer quando não refletimos sobre os valores e condutas do passado e nem os relacionamos ao presente:

Eu me lembro de que quando tinha indisciplina na sala, o professor colocava de castigo. Eu não cheguei a pegar a palmatória.. assim... **mas ele punha num canto da sala, virado, até para a parede** (...) ela me marcou muito, porque no dia em que ela ia corrigir caderno... ela era professora de educação artística... **ela botava um cesto de lixo ao lado da mesa e ela ia olhar.** Se não tivesse deixado a margem, aquele um centímetro... **tinha que estar certinho... e não estava, ela pegava aquele caderno e jogava no lixo** (Grupo Focal I– G2 - grifo nosso)

Era um militarismo! (*interlocutor ininteligível* - grifo nosso)

Tinha mais punição. No passado, o aluno era expulso mesmo! Caso isolado, zero! E acabava por aí. Não tinha discriminação... (Grupo Focal II– P7 - grifo nosso)

Eu lembro da cara dela, do nome dela e faz anos isso, hein? **A professora da terceira série me chamava de “velha rabugenta”.** **ELA me apelidou! A própria professora me apelidou!** E assim, os colegas me apelidaram, normal. Agora, **o próprio professor fazer isso? Não é normal!** Eu acho que perante uma sala, e são crianças! Eu tinha nove anos! Eu acho que não é uma postura legal... é falta de ética do professor. (Grupo Focal II– P9 - *letras maiúsculas indicam aumento na entonação* - grifo nosso)

Assim, pela razão do temor aos pais e professores, os educadores dos dois grupos focais relataram que não existia a possibilidade de participar das aulas, como os alunos o fazem hoje. O medo do erro, da rejeição, de infringir as regras e ser conseqüentemente exposto fazia com que eles permanecessem quietos e pouco participativos na aula. Constatamos aqui, então, que o maquinário de disciplinamento dos corpos conforme argumenta Foucault (1977) funcionava com eficácia e o *dever-dizer*, isto é, o cumprimento das normas impostas, fazia com que a subjetividade dos estudantes fosse comprimida perante a manutenção da estabilidade e ordem escolar. Hoje, no entanto, segundo esses educadores, os alunos podem e são supostamente encorajados a participarem mais das aulas e dos conteúdos assimilados. No entanto, conforme pudemos inferir da fala desses educadores, ao se considerar todo o mosaico de subjetividades dentro da escola, torna-se iminente a existência de conflitos e o rompimento daquele imposto “bem-estar”.

Porém, indo na direção contrária a essa discussão, temos a fala de um único educador, dos dois grupos focais, que acredita que o corpo docente não mudou nos últimos anos. O que mudou, segundo esse educador, é o comportamento do aluno na escola, vitimado pela ausência de carinho e incentivos fora dos limites escolares, o qual possui necessidade de despertar a atenção do outro, sobretudo os professores.

Eu queria falar uma coisa que eu vejo que minha vó sempre dizia **que professor, aluno, as pessoas em geral, mudam de endereço, mas continuam as mesmas, né?** É claro, que, há controvérsias em relação a isso, mas **o que eu vejo, HOJE, o professor aqui na escola e o professor da década de 80 que não mudou,** e eu acho que não mudou mesmo, que **eu vi no geral de todos os meus alunos, é a carência que o aluno tem de atenção.** Muitos alunos e eu vejo aqui, por mim... **Eles fazem bagunça, eles fingem... FINGEM não serem inteligentes e não saberem... TUDO pra chamar atenção, porque às vezes, o que está faltando na casa dele, ele vai buscar na escola!** E quando um professor, gente vocês não tem ideia de quando um professor pega um trabalho, uma coisa que ele vê que o aluno produziu e ele elogia... o brilho no olho do aluno é OUTRO! (Grupo Focal II– P3 - *letras maiúsculas indicam aumento na entonação* - grifo nosso)

Fazendo um balanço, portanto, da fala desses educadores, notamos que suas concepções de desrespeito no espaço escolar estão ligadas ao sujeito histórico, social e mais uma vez às relações de poder dentro do espaço escolar e a consequente idealização do passado frente às situações cotidianas dessa temática.

De acordo com Orlandi (2007), as ações de um sujeito e suas reflexões acerca do que está a sua volta são continuamente cercadas pela sua ideologia, que conforme já expusemos nesse trabalho, trata-se de tomar as ideias e significá-las dentro de um contexto. Para Arendt (1989), devemos considerar os mecanismos históricos e sociais inerentes a esse processo, sendo que o discurso de um sujeito é delimitado por sua ideologia. Nessa interpelação feita pela ideologia, Orlandi (2007), deixa evidente a existência de dois pontos em que se constituem o discurso: a constituição do sujeito e a do sentido que ele atribui às coisas, significando-as continuamente.

E, esta ação ocorre num movimento sócio histórico que é situado, moldado por meio desta ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constitui a ordem do discurso (ORLANDI, 2007). Portanto, o sujeito assume lugares diferentes e relações de poder diferentes continuamente, que determina a forma como suas ações se procederão.

A respeito desta temática, Orlandi (2007) pensa acerca do sujeito contemporâneo e sua formação histórica: assim, é comum o próprio sujeito acreditar que é dele a origem de seu discurso e da literalidade deste, isto é, aquilo que ele diz só assume aquele

significado dado. Essa consideração de sua particularidade leva ao idealismo da origem do sujeito, como se aquela concepção foi construída de forma sozinha e correta, que é capaz de garantir o bom funcionamento das relações sociais decorrentes.

No entanto, se o discurso do sujeito é resultado de seu assujeitamento social, entende-se que sua formação histórica é crucial para compreender as razões pelas quais acredita em determinadas coisas e o porquê reproduz seus discursos e concepções. É por esta razão que a autora identifica o sujeito ao mesmo tempo como despossuído e mestre do que diz. Assim sendo, Orlandi (2007) afirma que temos acesso ao modo como a ideologia afeta o simbólico e o indivíduo na figura de sujeito. A composição do sujeito histórico, portanto, se dá pela aproximação com suas ideologia.

Uma vez interpelado, portanto, pela ideologia em um processo simbólico, o sujeito determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual concreta e como suas atitudes acontecerão. Tudo isso nos permite justificar o posicionamento dos educadores frente às situações de desrespeito no espaço escolar, o que eles entendem por desrespeito e o porquê de haver tantas comparações com o tempo em que eles eram alunos e como as forças de poder aconteciam naquela ocasião.

Se um sujeito histórico é constituído a partir de sua ideologia e das significações que atribuiu ao longo de sua existência, esses educadores se comportam como sujeitos históricos ao acreditarem que aquilo que viveram no passado era o correto, e que as experiências que tiveram funcionam dentro de um sistema educacional. É por isso que esses educadores, que foram disciplinados a usarem uniformes - pois os deixavam bem arrumados e uniformizados - levantarem para receber alguém que chegava à sala de aula, memorizarem corretamente os hinos da pátria, participarem adequadamente das tarefas e atividades da escola, acreditavam ser essa a forma ideal e correta para demonstrar respeito e consideração ao educador que estava à frente para ensiná-los a serem “melhores”.

Isso vem constituindo-se como um molde que carregam consigo para as suas práticas dentro da sala de aula, isto é, como “um manual” que os educadores utilizam para identificar os casos de desinteresse, desrespeito, indisciplina e violência, bem como as ações que eles fazem para contornar estas ocorrências. No entanto, uma vez que cada sujeito histórico é diferente, pois possui uma história e uma ideologia construída de forma distinta, é natural que suas ações e concepções acabem se divergindo das demais, sobretudo por não haver diálogo entre as partes, ou mesmo, quando ocorre, acaba sendo de forma muito superficial.

Ainda, se não há diálogo entre os membros de um mesmo segmento ou equipe, tampouco há entre os educadores e os alunos. Foi notável o quanto os professores e gestores não estão dispostos a enxergar a realidade dos alunos sob outras perspectivas que não as deles próprios.

Como hoje as relações de poder no espaço escolar estão diferentes do que há vinte ou trinta anos, e como há um afastamento de ambas as partes em compreender e interpretar a posição do outro nas relações sociais, a existência dos conflitos acabam por ocorrer continuamente, sem grandes reflexões sobre isso. É como um conflito de gerações, no qual as partes não estão abertas a enxergar e interpretar o outro na relação sob uma ótica diferente da qual ele próprio construiu ao longo de sua existência.

3.4 Violência: contexto social e escolar

Uma vez que na opinião dos educadores os alunos trazem uma cultura e uma forma de pensar de fora do espaço escolar, questionamos os dois grupos a respeito dos conflitos que mais ocorrem na escola pesquisada. Diversas foram as opiniões, desde a agressão oral e agressão física, até a falta de comportamento, uso de celulares e drogas. Em quase todas, os educadores culpavam mais uma vez os jovens pelas ocorrências, associando-as, principalmente, à falta de interesse. Em um dos casos até, houve a fala de que alguns estudantes não acompanham as aulas e ficam ociosos, atrapalhando os demais.

Graças a Deus, é mais o bate-boca! (Grupo Focal I – G4 - grifo nosso)

É quando responde... porque geralmente são aqueles que não querem nada com nada. (Grupo Focal I – G4 - grifo nosso)

Ociosos! E daí começam a fazer coisas que não devem na sala de aula! Então, **o aluno não consegue ter um comportamento em sala de aula.** Ele não se comporta adequadamente (Grupo Focal I – G1 - grifo nosso)

Também se falou sobre a violência verbal dentro do espaço escolar e a discussão sobre o uso de termos e palavras consideradas socialmente como de baixo calão, mas que os professores questionaram se, na vida e no contexto do aluno, esses jargões são mesmo de nível vulgar.

Olha... **é tanta violência verbal!** Essa aqui ficou febril um dia, falando: “Gente, é tanta violência verbal... eu não me conformo!”. É uma coisa assim,

mas tanta.... **o palavrão é gratuito dentro da sala de aula.** Tem uma aluninha nossa... que o menino pegou uma borracha dela... eu nem me lembro do nome dela, ela saiu da escola.... **Ela pegou um negócio assim e jogou na minha a aula e falou assim... com licença... “BUCEEEEEEEEEETAAAAAAAAAAAAA!** Eu já falei que não é pra pegar na minha borracha!” Eu não sabia se ria ou se chorava na hora! Eu falei pra menina: “Nossa, você não precisa agir desse jeito!”. **Mas assim, este tipo de palavra, é o dia-a-dia comum. É a mesma coisa que falar tomate, água... pra ela é uma coisa normal. Faz parte do repertório dela!** (Grupo Focal II– P7 – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso)

Eu tenho impressão de que **às vezes eles não encaram isso como violência. O que eu penso é que eles não encaram isso como palavrão, como uma violência... algo que está ofendendo...** (Grupo Focal II– P11 - grifo nosso)

Porque **pra eles isso é comum... é corriqueiro!** (Grupo Focal II– P3 - grifo nosso)

Os professores também comentaram sobre a violência física, representada, principalmente pela briga entre meninas, por conta de beleza e namoro.

Física.... **física sai de vez em quando, mas é bem raro, né?** De **menina brigando por homem. Bate na outra,** porque tá olhando pro namorado... (Grupo Focal II– P7 - grifo nosso)

E porque **ela é mais bonita, e acaba chamando mais a atenção do que as outras,** acaba recebendo uma atenção maior das outras meninas. (Grupo Focal II– P11 - grifo nosso)

Às vezes, **a menina está lá quietinha, tímida e só tirou o foco...**“cheguei”. E daí, aquele grupinho que estava mais acostumado em chamar a atenção fala: **“Nossa, mas essa menina aí é metida,** hein? Nem olha na cara de ninguém.”. Às vezes a menina tá ali, nem sabe onde se enfiar, não conhece ninguém. **Ela tá com vergonha e e eles pegam pesado.** (Grupo Focal II– P9 - grifo nosso)

Como exemplos de violência, especificamente, os educadores apontaram a violência verbal e a física, sendo a primeira mais frequente que a segunda. Ouvimos relatos de uso de palavrões em sala de aula, bem como piadas e uso de termos de forma pejorativa. No entanto, os professores, em específico, demonstram um ponderamento frente a essas ocorrências, considerando que o uso desses jargões faz parte da vida corriqueira dos estudantes e, portanto, podem não ser considerados como violência por parte deles, apenas expressões usuais de um diálogo normal.

Com respeito à violência física, foi pontuada a existência de brigas entre meninas dentro dessa Unidade Escolar, tendo como causa principal a disputa por namorados afins e/ou por beleza, alegando-se ciúmes. De fato, ao voltarmos aos registros coletados da Pasta de Ocorrências e do Livro Preto, nos deparamos com alguns

casos de conflito entre meninas, com tapas, socos e empurrões, com a justificativa de que a vítima estaria se insinuando para o namorado da outra.

Houve o caso de um educador que comentou sobre as influências que o jovem tem hoje em dia para atuar de forma violenta na sociedade e no contexto escolar. Esse educador exemplificou o *funk* como um dos veículos principais de propagação de ideias e concepções sobre o uso de drogas, da violência à figura feminina e a ostentação de bens e dinheiro.

A violência de gênero é muito forte! Eu acho que está muito presente também! Ah... eu vejo muito pelas músicas que eles trazem... os funks. **A imagem da mulher é muito.... muito...Vulgarizada! A mulher vista como inferior. Como alguém que deve ser dominada normalmente. É quase como que da natureza você ser autoridade sobre uma mulher.** E isso é muito forte nos funks eu percebo! **As meninas acabam aderindo a isso e tratando como algo natural...** que é assim que é pra ser mesmo, né? Eu vejo isso muito presente quando eu levo eles na sala de informática. Eles sempre colocam os funks no *youtube*. Então, **é a imagem do carro rebaixado que aparece, do cordão de ouro no pescoço que aparece e... da mulher cadela que aparece! O shortinho... descendo até o chão... se esfregando... e o homem puxando-a pelo braço.** Tem duas em volta dele na piscina... aquela coisa de correr pelada em volta da piscina. E é isso! Bebida, dinheiro.... (Grupo Focal II– P11 - grifo nosso)

Eu só me lembrei de uma coisa, pra pegar aquele gancho da música, que você tava falando do funk e do rap que eles ouvem muito. **Essa violência que tá dentro do rap, essas ideologias que circulam dentro da música... e você toma aqui ideologia como um conjunto de regras mais forte...** eu me lembro de uma pesquisa que eu pedi pra eles fazerem no nono ano, justamente porque a gente começou a falar desta temática que circula aí dentro... pra falar da realidade brasileira, por exemplo, das favelas, né, e porque eles ouviam tanto aquela violência. **Se eles se identificavam tanto com aquilo, se eles ouviam aquilo,** etc. Daí eles trouxeram e numa fala minha, eu disse: “olha... será que tem rap que fala de amor?”, porque tem vezes que a gente destrói para poder construir, né? “Mas fala assim de amor entre homem e uma mulher?”. Daí teve uma menina que falou: “ah! Fala sim! Vou trazer!”, e trouxe. **Meninas na hora em que eu vi a letra do rap, era assim uma coisa!** Era a história de uma moça que se apaixonou por um preso, um traficante, etc., então, ela arma um grupo pra entrar na cadeia. Então, ela entra na cadeia armada e mata todos os policiais. E nessa invasão da cadeia, ela é morta. (Grupo Focal II– P7 - grifo nosso)

De forma geral, notamos que os professores se sentiram mais confortáveis em discutir acerca dessa temática, não apenas relatando as dificuldades enfrentadas no espaço escolar, bem como expondo incertezas, frustrações e histórias pessoais. Podemos dizer que o mesmo não foi notado na conversa realizada com a equipe gestora, a qual se posicionou de forma reticente sobre o tema, declarando que as ocorrências são poucas.

Devido a dubiedade das colocações de ambos os grupos focais, nos questionamos a respeito da fidedignidade da fala dos educadores da equipe gestora, pois

sabemos que o medo de falar sobre os problemas da escola para pesquisadores é muito grande, devido a falta de confiança e parceria entre Universidade e escola. Além disso, percebemos que o perfil de conduta disciplinar da escola constituía-se em conduzir os problemas relacionados aos conflitos aluno-aluno ou aluno-professor para o professor mediador (PMEC), afastando assim, por vezes, a equipe gestora do contato mais direto com os estudantes. Isso, por vez, levava a equipe gestora (em geral) a recriar os alunos, o tempo todo, pela desmotivação para com o ensino e aprendizagem e, conseqüente, pelo fracasso escolar.

Cabe aqui mencionar que o que houve de comum nesses grupos é o discurso que a violência não acontece na Unidade Escolar, pelo menos, não de forma evidente, sendo poucos os casos que mereceram registro, na opinião dos educadores. De fato, ao fazermos um levantamento das ocorrências registradas no período de 2012 e 2013 no Livro Preto, por exemplo, notamos que dos 248 registros levantados, apenas 17 foram referentes à violência física, verbal e não especificada (esta última refere-se aos registros em que não se obteve clareza acerca da natureza da violência).

No entanto, refletimos sobre o fato de ter poucos registros de ocorrências e o que isso implica, isto é, se tem a ausência mesmo delas no contexto escolar, ou se as situações presenciadas são resolvidas rapidamente, dentro da sala de aula ou da direção, sem o interesse de registrar os casos. Afinal, uma vez escritos, os registros acabam tornando-se documentos de prova não apenas dos sujeitos que estiveram envolvidos na ação, mas da própria escola e de seus procedimentos. Assumindo que as relações sociais se baseiam numa hierarquia entre sujeitos, portanto, não podemos nos esquecer de que a escola, como instituição, está subordinada a outros órgãos que detém maiores poderes, tal como a Secretaria de Educação Estadual (SEE).

Um dos motivos que nos fizeram refletir sobre o assunto foi o que ocorreu durante a coleta de dados da Pasta de Ocorrências, nos deparamos com um Boletim de Ocorrências (BO) entre os formulários (ANEXO 2). O que nos chamou a atenção, além do conteúdo ali registrado, foi que a escola não fez nenhum registro formal do fato na Pasta de Ocorrências e/ou no Livro Preto. Além disso, depois de alguns dias do início da coleta de dados esse documento foi retirado da pasta, e não foi anexado em nenhum outro lugar. Nesse Boletim de Ocorrência, está registrado um caso de violência entre três alunos da escola e um funcionário que ali trabalhava no ano de 2010. De acordo com os relatos, houve um desentendimento na hora do intervalo, no qual o Agente de Organização escolar se desentendeu com os três estudantes. Várias ressalvas foram

acrescentadas nesse registro, inclusive o fato do funcionário ter ameaçado agredir um dos alunos, conforme denúncia feita por um dos sujeitos envolvidos. Ainda, foi contado no Boletim de Ocorrência que o funcionário se dirigiu à casa de um dos alunos, e ameaçou tanto o jovem, quanto seus familiares.

Não vimos registros desse conflito em nenhum lugar e nem quais foram os procedimentos adotados pela escola para solucionar o caso e nem quais foram as consequências para o funcionário e os alunos, apenas anotamos os fatos do Boletim de Ocorrência (BO). Porém, destacamos que esse material evidencia a ocorrência de situações de violência no espaço escolar, bem como, também, ressaltamos que há uma prática da escola de jogar fora os papéis desses registros a cada fim de ano, portanto, nossa hipótese é de que de fato a escola talvez não possua grandes índices de violência, mas que há muito mais casos velados do que nos foi mostrado ao longo da pesquisa.

Nos discursos escritos no Livro Preto e na Pasta de Ocorrências, identificamos a partir do que foi relatado pelos educadores que *agressão física* implica numa ação de contato físico que causa lesão ou sofrimento entre dois ou mais sujeitos. Nos casos observados, temos o exemplo de um aluno que deu um soco e um tapa no rosto de outra aluna e um estudante que mordeu outro colega.

Já nos discursos que nós compreendemos como *agressão oral*, temos o exemplo relatado pelos educadores de xingamentos, uso de linguagem inapropriada, ameaças à equipe gestora e aos professores e também gritos e respostas diretas a estes. Como *agressão não-especificada*, por sua vez, temos como exemplos dados pelos discursos escritos de agressão e brigas entre alunos, sendo que não foi possível identificar a natureza das ações, isto é, se são situações de desentendimento verbal ou físico entre os sujeitos envolvidos. Foi por essa razão que decidimos categorizadas como exemplos de agressão não-especificada.

Ressalta-se aqui, que para realizar as categorizações citadas acima, concordamos com Charlot (2002), sobre o que significa agressão. Para esse autor, agressão significa aproximar-se do outro de forma brutal, no sentido de ataca-lo, seja a partir de um contato físico ou com uso de palavras que possam ferir a moral. Já violência, para Charlot, implica em atos que façam uso da força, das relações de poder e da dominação de um sujeito em relação a outro ou a um grupo.

No entanto, esses dados que coletamos e categorizamos nos fizeram refletir sobre os educadores e suas posições frente aos problemas de indisciplina e violência, isto é, será que eles partilhavam das mesmas opiniões? Havia ou não um consenso entre

esses educadores sobre os procedimentos a serem tomados? Existia alguma especificação no regimento escolar para tratar das ocorrências desse nível?

Nos grupos focais, isto é, no discurso falado, essa discordância sobre o que é agressão e em que ponto ela se torna uma violência foi mais evidente que os discursos do Livro Preto e da Pasta de Ocorrências. Muitos dos educadores ouvidos nos dois grupos focais (gestores e professores), entendem que o uso de palavrões, por exemplo, é um caso de violência entre alunos para com os professores, e não simplesmente uma agressão.

Ouvimos relatos, também, de que não há apenas brigas, mas violência entre alunos (principalmente meninas) por se agredirem em casos de disputas e ciúmes. Conforme foi destacado no início desta subseção, alguns professores afirmaram ter muita violência verbal na escola, porém, outros docentes compreendiam que essa violência verbal, mesmo sendo uma ação violenta, poderia ser algo naturalizado, ou normal para o aluno, devido ao contexto em que vive, não sendo algo que ele faça para agredir o professor.

Assim sendo, temos o seguinte painel acerca desse assunto: no discurso falado da maioria dos educadores, a escola está permeada de casos de agressão física e verbal, compreendidas por eles, como violência entre alunos e entre alunos e professores. Há um posicionamento reflexivo por parte de alguns educadores, propondo que o que eles entendem por violência pode ser um tratamento normal para o aluno e para as situações de convivência diárias dele.

No entanto, ao voltarmos para os discursos escritos na forma de registros de ocorrências, evidenciamos que nessa escola, em específico, sua frequência é muito baixa. Os registros de agressão física correspondem a 13 % das ocorrências vistas na Pasta de Ocorrências e no Livro Preto no ano de 2013. Já a ocorrência de agressões não-especificadas correspondem a 4% do total visto nesses documentos no mesmo ano e a agressão verbal não pontuou no ano de 2013 nem na Pasta de Ocorrências e nem no Livro Preto.

Isso nos revelou que havia incongruências entre o que era falado e o redigido (registrado) por esses educadores. Há uma concepção social de que o espaço escolar hoje é violento e apresenta uma série de dificuldades com relação a essa temática, sobretudo por conta da mídia, que tem incentivado essa ideia. A partir das análises feitas acima, para essa escola em específico, a realidade da violência está mais implícita no discurso dos educadores do que nos registros coletados. No entanto, fica a dúvida com

relação aos poucos registros de ocorrências violentas, isto é, houve mesmo ausência dos casos, ou a escola resolvia esses conflitos rapidamente, sem registrá-los? Reforçamos aqui a ideia de que o registro acaba tornando-se prova concreta da própria atuação da escola, e este se torna um documento escrito de situações e atitudes que, muitas vezes, as instituições não querem revelar à Diretoria de Ensino Regional ou a SEE.

A questão da violência na escola, segundo Charlot (2002), não é um elemento novo dentro dos contextos escolares, apesar de que alguns autores indicam que esse fenômeno tomou um espaço significativo em meados dos anos 1980 e 1990. No entanto, o próprio autor reconhece que apesar da violência na escola não ser um fato novo, ela acaba por assumir características novas mediante a sociedade na qual o espaço escolar está inserido.

Num primeiro instante, Charlot (2002) identifica que há diferentes tipos de violência mediante o contexto analisado. Para o autor, existe a violência *na* escola, isto é, quando algum elemento externo adentra ao espaço escolar, mas não é um evento inerente às atividades da escola ou decorrente delas e de seus sujeitos.

Há também a violência *à* escola, que tangencia diretamente a estrutura escolar, seja ela física (quando ocorre depredações ou incêndios propositais para degradar o espaço escolar), seja em sua estrutura organizacional, isto é, quando se agride fisicamente um professor, funcionário, ou se faz uso da agressão oral. Portanto, trata-se de uma violência que nas relações de poder piramidais, ocorre de baixo para cima, isto é, dos alunos – subordinados – para os professores e para a direção – chefes do sistema de poder e aqueles que são de confiança.

Por fim, Charlot (2002), nos traz a violência *da* escola, que ocorre no sentido inverso à apresentada anteriormente, ou seja, de cima para baixo, do subordinante ao subordinado. Esse tipo de violência não faz uso direto de contato físico e nem verbal entre os sujeitos, apesar de que em alguns casos, isso pode ocorrer também. Trata-se, na verdade, mais de uma violência simbólica, na qual há o disciplinamento do corpo físico e intelectual dos sujeitos, quando esse deve suportar as relações de poder colocadas, sem que, muitas vezes, as particularidades de cada sujeito sejam levadas em conta.

Charlot (2002) continua seus comentários descrevendo sobre o papel da mídia na divulgação da violência na escola e na formação da opinião pública a respeito disso, no sentido de vitimar o espaço escolar e muitas vezes incriminar os jovens, esquecendo-se das tensões sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas, nas quais cada unidade escolar está inserida. Para o autor, a tensão social está intimamente ligada às tensões

escolares, e portanto, é preciso que os educadores estejam atentos às fontes das tensões que presenciam na escola. Conforme dito anteriormente, a unidade escolar deve saber exercer um diálogo com a comunidade que representa. Ela não pode ser tida apenas como um veículo de ascensão social por parte dos alunos, e nem seus educadores devem depositar as mesmas expectativas de ensino e aprendizagem, sem considerar quem são seus alunos e o que eles trazem consigo para dentro da sala de aula.

Infelizmente, como Charlot (2002) acrescenta, é comum presenciarmos esse distanciamento entre educador e educando, e o espaço escolar deixa de ser um local de aquisição e transmissão de conhecimento. O autor responsabiliza o professor pelo sucesso escolar do aluno, uma vez que ele é o moderador da apropriação de conhecimento e descobertas realizadas pelos alunos. No entanto, cabe não só a ele, mas aos segmentos escolares e à comunidade escolar dialogarem entre si a fim de solucionar as questões de tensão que culminam nos conflitos, e nos casos de violência. Para tanto, ambas as partes devem estar atentas umas as outras e saber considerar suas especificidades.

3.5 Conflitos, indisciplina e violência na escola: discursos de educadores sobre práticas e procedimentos

A quinta dimensão de análise foi elaborada para evidenciarmos os discursos dos educadores sobre práticas, procedimentos ou condutas na escola, no que se refere a resolução de conflitos, indisciplina e violência. Conforme citado na seção três deste trabalho, ao longo da coleta dos dados, também pudemos nos deparar com os instrumentos adotados pela escola para lidar com os casos compreendidos por ela como indisciplina e violência.

Foi constatado que na Pasta de Ocorrências estão descritas somente as providências referentes à suspensão de alunos, não existe registros de que a escola teve contato com os pais ou responsáveis, de conversas entre gestores e estudantes, ou de outras medidas que a escola julgou ser necessário para tratar dos casos descritos nesse documento.

No Livro Preto, por sua vez, já que se trata de um aparato de uso exclusivo da equipe gestora, alguns procedimentos foram expostos com maior clareza. Observamos que as formas de lidar relacionadas a cada caso evidenciam a falta de homogeneidade nas decisões tomadas pela equipe gestora para lidar com as ocorrências registradas

nesse documento. Conforme já expusemos, nos casos descritos pelos gestores como indisciplina, por exemplo, as ações variam bastante, indo desde orientação dos alunos para melhorar o comportamento, comunicação aos pais e responsáveis, até convocação destes para comparecer à escola. Em algumas ocorrências, a equipe gestora optou por suspender o aluno num período que variou de três a cinco dias da semana. Outros procedimentos evidenciaram-nos um leque de medidas distintas para tratar os casos de indisciplina e violência, tais como orientação para a melhora do comportamento, advertência oral e conversa com os pais e responsáveis.

O que nos chamou a atenção é que apesar da escola possuir um regimento escolar e as decisões tomadas seguirem o que está proposto por ele prioritariamente, as escolhas das ações são diferentes mediante também ao sujeito que assinou o documento. Esse ponto foi parte dos relatos coletados nos grupos focais e se torna crucial para entender não apenas os procedimentos escolares como um todo, mas o que cada gestor traz de concepção particular frente aos casos relatados, culminando em suas ações e nas consequências delas na vida dos estudantes.

Nos encontros do Grupo Focal I, da equipe gestora, houve conversas sobre os procedimentos adotados pela escola no caso das ocorrências de conflitos, indisciplina e violência. Um membro da equipe gestora comentou sobre a criação constante de “projetos de prevenção”, com vistas a realizar trabalhos que amenizem a frequência dos conflitos. Na sua fala:

Ah... **nós sempre desenvolvemos projetos, né? De PREVENÇÃO!** Mais de prevenção!... **A gente está sempre fazendo uma coisinha...** (Grupo Focal I- G4 – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*)

Em seguida, os educadores comentaram sobre comunicar os pais e/ou responsáveis a respeito desses casos, sendo que alguns familiares acabam comparecendo na escola. No entanto, em meio aos relatos a equipe gestora diz que não se objetiva fazer ligações aos familiares, mas sim conter o aluno que está perturbando o ambiente escolar, pois se espera desta maneira que ele se sinta ameaçado e modifique o seu comportamento.

É, ele vê! “Se eu for lá, ela vai ligar para o meu pai! Ou **“Vou dar trabalho de fazer a minha mãe vir...”**, então, já dá uma melhorada, né? (Grupo Focal I- G3 - grifo nosso)

No discurso falado, nos encontros do grupo focal da equipe gestora, os educadores acreditavam estar trabalhando para resolução de casos de indisciplina e violência na escola por meio do diálogo. Segundo esses educadores, a escola tem o hábito de conversar com envolvidos em situação de conflito, e afirma que essa maneira é bastante eficaz e tem trazido bons resultados.

Eu acho que o forte da nossa escola é o diálogo, né?(Grupo Focal I- G3 - grifo nosso)

Eles nos escutam muito! Tanto a direção, a coordenação, a mediação... (Grupo Focal I- G2 - grifo nosso)

O diálogo, segundo esses educadores, não implica apenas em falar com o aluno, mas realizar todo um procedimento entre alunos e professores. Segundo um dos membros da equipe gestora, quando ocorrerem conflitos em sala de aula, busca-se resolvê-los separando os sujeitos envolvidos e conversando, garantindo sempre a presença do Professor Mediador (PMEC) e de um membro da direção.

Então tem gente que gosta de, em vez de resolver, colocar mais conflito. Que nem, por exemplo, tem duas crianças em conflito, tem gente que põe junto. **AQUI a gente SEPARA!** Põe um numa sala, outro na outra, já **conversa com um, já conversa com outro**, e quando vê que acalmou, **DEPOIS a gente põe junto!** Então, **na maioria das vezes passa pra G4, que é mediadora da escola, junto com a direção.** (Grupo Focal I- G3 – *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*)

Outro destaque feito pela equipe gestora, com relação as causas de conflitos em sala de aula tem sido a dificuldade dos professores em conduzir de forma contínua o andamento da aula em sala. Afirmaram que para ter os estudantes atentos, prestando atenção nos conteúdos e conhecimentos eles deveriam estar “bem”, de preferência “bem feliz”, pois ficou claro que as relações interpessoais e de socialização deveriam ser colocadas em primeiro plano. Indicaram a necessidade de preparação dos professores e de suas motivações em realizar um trabalho individual com os alunos, principalmente aqueles que estivessem perturbando o andamento da aula:

É! CATIVAR o aluno! Então depois que você **conheceu, cativou, criou seu ambiente da sala de aula, daí fica fácil fazer eles prestarem atenção e participem**, né? É muito importante a participação na sala de aula. Você falando, ensinado.. tendo uma troca de informações, **é preciso ter um diálogo.** A partir do momento que o professor fala: “Ah! Não tá dando certo! **Perdi a mão da sala! Perdi o controle da sala!**”, **PARA TUDO e começa do zero!** “Bom, não vou ensinar nada, não vou pra lousa, não vou pedir nada! **Primeiro vou organizar minha sala, vou pedir um trabalho**

individual com aqueles alunos que estão causando a indisciplina na sala de aula, né?”, porque “eu perdi a mão da minha sala!”. **E depois que estiver tudo em ordem, que entrarem num acordo, né, eu vou ganhar o aluno. Ele tem que estar BEM, FELIZ, porque enquanto não acontecer isso, o aprendizado não acontece!** Ele não acontece enquanto o aluno não estiver BEM! **Está tendo conflito? Então vamos atrás deste conflito!** Nada acontece ou vem por acaso. Se ela não está conseguindo dar aula é porque eles não conseguem acompanhar, **tem que conversar.** Eles estão com alguma dificuldade de socialização, ou traz problema de casa para a sala de aula. (Grupo Focal I– G1- *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*)

Essa preocupação com o aluno está também evidente em outro discurso falado que destacamos a seguir. Nela, um membro da equipe gestora convida os professores a olharem para seus alunos e tentarem inferir o que está por trás dos conflitos e da indisciplina vista em sala de aula.

Então **eu oriento o meu professor** quando ele traz que o aluno faz isso ou aquilo: “Então, pera aí! **Vamos ver porque esse aluno está fazendo assim?** Por que ele está agindo assim na sala de aula?” Tem alguma coisa por trás! Antes da sala aconteceu alguma coisa, teve algum momento antes e diante disso eu falo: “A conversa individual, com cada aluno, é difícil! É claro que é, mas **PARA TUDO! É melhor você parar tudo e organizar, do que sair correndo com a matéria e vai fazer uma avaliação** e fala que não entendeu. Mas por que não entendeu? Porque eles não estavam atentos ao assunto!”. Então é muito importante, e eu não sei se estou falando demais, mas isso é muito importante. (Grupo Focal I– G1 - *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*)

Durante os encontros do grupo focal a posição da equipe gestora era de que a solução desses problemas deveria acontecer por meio do diálogo, sendo essa a forma mais eficaz para lidar com os casos de conflito. No entanto, reclamaram das atitudes de alguns docentes que, muitas vezes, não conseguiam dialogar com os alunos em sala de aula e acabavam encaminhando esses estudantes para a direção. Neste caso, entendemos que existia um contrassenso em seus discursos, visto que a escola tinha estipulado, ou determinado como regra, que os professores encaminhassem seus alunos problemas para a diretoria.

Assim, percebemos uma incoerência por parte da equipe gestora quando não se agradava da falta de iniciativa dos professores em enfrentar certos problemas com os alunos, mas, também, não possibilitava autonomia para os docentes em resolvê-los. Em uma das falas de uma gestora ficou claro que as atitudes de ambos profissionais (professor e gestor) deveriam ser diferentes, isto é, o docente não poderia se indispor com o aluno, mas, a equipe gestora sim.

Fica assim, constatado um posicionamento hierárquico da equipe gestora com relação aos docentes, visto que ficou estabelecido que aos professores caberia ministrar aulas e as questões referentes a indisciplina ficaria a cargo da direção:

É... o professor AQUI, ele tem muito esse amparo. A gente fala muito disso no ATPC: “Não se indisponha com aluno! Porque daí é muito difícil você ficar 50 minutos com ele! Deixa que EU me indisponho! Porque eu vou tirar fora do ambiente dele, vou conversar cinco, dez minutos e ele ficando bravo comigo ou não, daqui a pouco ele não está mais comigo! Mas COM o professor é complicado, porque o professor vai estar TODO dia com ele e ele vai ter que aguentar mais que 50 minutos. Então o professor, AQUI, tem esse amparo. Então eu falo: ‘**Não se indisponha com o aluno!** Pediu para guardar o celular e ele não quer, me chama! Eu, G4, direção... **NÓS vamos resolver o problema!**’. **E daí, é COM A GENTE! Não atrapalha a aula e os professores sabem que aqui nós vamos resolver o problema.** Tentar, né? **De alguma maneira, nós vamos tentar mediar e muitas vezes temos conseguido.** (Grupo Focal I– G3 - *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*)

Outra questão destacada pelos membros da equipe gestora foi com relação a um acontecimento relatado na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que evidencia como a equipe gestora perpetua essa cultura de que os docentes devem procurar a equipe gestora para “ajudá-los” a solucionar problemas ou conduzi-los da melhor forma possível.

No ATPC! Aconteceu alguma coisinha que polemizou mais na semana, nós já vamos comentamos no ATPC. Por exemplo, sumiu a chave da professora da sala de informática. Daí no ATPC daquela semana a gente já comenta: “Olha, aconteceu isso...”. Então, **a gente precisa muito que eles se apoiem também no nosso trabalho.** Preciso sair da sala? Me chama! Eu fico um pouquinho, vou pegar o que você precisa, chamo alguém do pátio. Então, a gente viu que aconteceu, a gente já dá uma comentada! (Grupo Focal I– G1 - grifo nosso)

Logo após essa colocação, no dia do encontro do grupo focal, os próprios membros da equipe gestora admitem a falta de tempo e de conversa que existe dentro da escola. Podemos entender que essa troca de informações e o diálogo sobre os problemas da escola, ou mesmo, averiguar como está o relacionamento entre equipe gestora e professores acabam não acontecendo. Desta maneira, isso tem propiciado descompassos nas condutas realizadas pela escola e, muitas vezes, estas são tem sido as causas por não se encontrar resoluções para suas dificuldades de forma coletiva.

O discurso fica sempre voltado para a falta de tempo para melhorar o relacionamento entre equipe gestora e docentes, mas, ao mesmo tempo, não sabemos até que ponto essa possibilidade de dialogar de forma coletiva faz parte do querer dos

membros equipe gestora, pois seus modelos de gestão estão fundamentados na hierarquia.

Eu acho que **falta mais espaço pra isso** né? Porque no ATPC a gente tem que dar tantos recados né? (Grupo Focal I- G4 - grifo nosso)

Então, **é preciso ter mais tempo pra conversar com o professor**. (Grupo Focal I- G2 - grifo nosso)

Mas mesmo que puser duas horas a mais, três horas a mais, **não vai dar tempo de conversar tudo que a gente quer com o professor** (Grupo Focal I- G1 - grifo nosso)

Acho que **a gente precisa de umas cinco horas por semana**, né? (Grupo Focal I- G4 - grifo nosso)

Outro discurso que fica evidente na fala de um dos membros da equipe gestora, porém não foi desenvolvida pelo grupo focal, foi o posicionamento de que na direção existem procedimentos, regras, apesar de colocar o diálogo como método para a solução de problemas.

MAS NÃO É QUE A GENTE SERVE CAFÉZINHO NÃO, HEIN?
 Imagina o que eles fariam: “Ah! Fui lá... tomei um cafezinho com a diretora...” (Grupo Focal I- G4 - *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso)

Fica claro, neste discurso que o aluno quando é encaminhado à direção da escola não “vai fazer terapia” ou “ter alguém que vai passar a mão em sua cabeça”, mas vai encontrar uma equipe de gestão disposta a resolver o problema de forma eficiente. Esse mesmo sujeito, muitas vezes, ficava de cabeça abaixada durante os encontros do grupo focal e participou pouco das conversas, se comparado aos demais gestores. Tal atitude pode significar que a educadora tinha posicionamentos diferentes das opiniões da equipe gestora, mas não quis se manifestar. Isso nos revelou que as relações de poder poderiam estar também presentes nas relações entre os membros da equipe gestora.

A perspectiva de “proteger a imagem da escola” principalmente não revelando os casos de conflitos, indisciplina e violência acaba aparecendo como um discurso dos membros da equipe gestora. Ao velar os acontecimentos, a equipe gestora se auto protege, isto é, evita uma possível imagem de que a escola é incompetente.

Por fim, destacamos que nos relatos houve pouca lembrança ou citação da atuação do Conselho Escolar. Nos procedimentos da escola estão previstos que somente os casos de indisciplina e violência que não foram resolvidos pela equipe gestora são

encaminhados para esse colegiado. Esses casos, geralmente, implicam na transferência do aluno.

Um ou outro caso mais gritante, assim, que **a gente não consegue dar conta e a gente precisa do Conselho**. (Grupo Focal I– G6 - grifo nosso)

Olha... a mais grave que eu tive aqui já faz tempo.... não aconteceu agora. Era um aluno traficante mesmo. Ele queria sair da escola, eu não deixei e ele começou a me xingar. Eu pedi pra que ele parasse com aquilo, que não ia levar a nada, que aqui era uma escola e que ele tinha que atender às regras da escola. Ele não quis me ouvir... uma professora precisou entrar na frente... **e foi chamado o pai, foi convocado o Conselho Escolar, foi feito um Boletim de Ocorrência, etc. A convocação do Conselho foi para providenciar a transferência deste aluno e eu acho que esse foi o caso mais grave que a gente teve aqui**. (Grupo Focal I– G6 - grifo nosso)

E eu acho interessante esse contato com o professor, porque senão é capaz de falar só no dia do Conselho: “Ah! Esse aluno fez isso, fez aquilo!” Já chegar no ATPC e falar: **“Olha gente, esse aluno tal está com problema, o que está acontecendo? E não deixar para chegar no Conselho”**. (Grupo Focal I– G2 - grifo nosso)

As decisões tomadas pela equipe gestora nos pareceram ainda pouco democráticas. A ausência de conversas entre a equipe gestora e os docentes nos revelou que a forma como a escola lida com os casos de indisciplina e violência acaba sendo algo subjetivo, ao invés de ser coletivo. Como já dissemos antes, também ficou evidente que o tratamento de cada problema (enfrentado no cotidiano da escola) desencadeava posicionamentos diferentes, nos alertando para, muitas vezes, acontecerem soluções de problemas com indisciplina e/ou violência de forma mais pessoal (individual), do que um entendimento e posicionamento do grupo todo (coletivo) da instituição.

Infelizmente, o Conselho Escolar que poderia ser o lócus da gestão democrática, isto é, um colegiado que possui representantes dos segmentos da escola (direção, professores, funcionários, familiares e alunos) acabava por ser esquecido e pouco utilizado como espaço de dar voz e ouvido a todos. Acreditamos que o Conselho Escolar poderia ocupar um espaço privilegiado e estratégico na unidade escolar.

Ainda sobre a temática dos procedimentos adotados pela escola, nos encontros do Grupo Focal II, de professores, obtivemos relatos de vários docentes concordando com esses procedimentos adotados pela equipe gestora. Porém, também havia os que discordavam, e possuíam um posicionamento diferente, mas sem obterem voz.

Logo de início, na fala de um docente, percebemos sua preocupação em compreender melhor algumas atitudes e reações dos estudantes em sala de aula. Ele traz à tona a reflexão sobre o que move os alunos a terem comportamentos ou posturas

aparentemente agressivas, mas que na verdade, são condutas aceitáveis em seus contextos. Nesse sentido, ele repensa a regra de colocar o aluno “causador de problemas” para fora da sala de aula, ou ser levado para diretoria; e acredita que como professor pode solucionar os entraves muitas vezes criados em sala. O professor ressalta a importância de haver regras na escola, mas com flexibilidade, visto que existe a subjetividade dos alunos, e estes são indivíduos dotados de sentimentos e percepções particulares, os quais foram moldados ao longo da sua vida e das circunstâncias que presenciaram.

E é uma coisa que eu tenho aprendido a trabalhar, porque antes quando eu escutava alguma coisa de um aluno, algum xingamento assim: “Ah! Professor imbecil não sei o que lá”, eu já tive a postura de tender a mandar o aluno pra fora, mas pensei que eu fosse responder a violência dele com mais violência. Então, **a escola que deveria ser um lugar de regras, sim, mas não essa camisa-de-força, acaba se tornando para o aluno uma instituição extremamente violenta.** Então, eu comecei a ponderar, né? “Mas será que ele tem noção de que isto foi uma agressão, talvez não pra ele, mas pra mim foi? Um desrespeito, uma transgressão?”. Então, eu comecei a ponderar e refletir mais sobre isso e comecei a trabalhar melhor algumas coisas, principalmente, **essa coisa de mandar o aluno pra fora, e ele ser sovado lá na direção.** Às vezes, levar uma suspensão. Assim, eu penso que eu estava tirando a chance mais ainda do aluno estar aprendendo alguma coisa, de estar se envolvendo com a escola, de estar socializando pelo menos, né? (Grupo Focal II – P11 - grifo nosso)

Outros professores comentaram sobre a questão da punição na escola, sempre com a mesma visão comparativa de que hoje é diferente da sua época. No trecho exposto abaixo, o professor comenta que há um empenho da equipe gestora para resolver os casos de conflitos e indisciplina, porém ele ressalva que apesar disso, os resultados esperados nem sempre são satisfatórios, sendo que em alguns casos, os estudantes depois de serem punidos ficam piores do que quando foram encaminhados:

O que eu acho é que se acontece um determinado conflito dentro da sala de aula, e isso passa pela direção, pela coordenação, né? Passa pelo inspetor de alunos e vai chegando nas devidas punições.... é o que eles conseguem fazer hoje para lidar com aluno, **só que não tem resultado. O problema é o resultado! Você pode punir de todas as formas, que quando ele retorna, ele retorna talvez pior. O aluno não melhora com a repreensão.** Porque na nossa cabeça, **a gente pensa que melhoraria, mas não.** Igual, **algumas diretoras que já passaram por aqui e não mandavam pra casa por dizer que era isso que eles queriam!** Eles gostariam mesmo é de não vir pra escola. Eles gostariam de aproveitar o tempo na casa dele, né? **Que pra ele era PRÊMIO! Muitos discursos foram assim, né?** Então, **elas levavam o aluno na porta da sala pra ele pedir desculpas para o professor na frente de todos os alunos, e coloca-lo novamente lá.** Então, quero dizer, depende muito da visão da direção também. **Porque nem a família resolve, né?** Porque você vai querer que a escola vá resolver? (Grupo Focal II – P7 - *letras maiúsculas indicam aumento de entonação* - grifo nosso)

A partir da fala acima, entende-se que a equipe gestora (que antecedeu a atual) evitava mandar os alunos para casa, isto é, dar suspensão, pois entendia que isso se tornava um prêmio. A ideia era desestimular os estudantes a repetirem condutas não aceitáveis e, portanto, suspender não era o melhor caminho, pois o aluno ficava livre de lidar com a situação que criou. Ao contrário, quando a equipe gestora fazia este retornar à sala de aula, pendido desculpas na frente dos colegas, ele tinha que refletir sobre seus atos e enfrentar as consequências.

Para La Taille (1996), o ato de pedir desculpas em público pode causar um desconforto ao aluno, conforme o direcionamento que a escola der para a situação. Nesse sentido, se for algo que inibe ou envergonhe o aluno a escola garante, que a partir dessa exposição pessoal, não apenas se evite que o aluno repita essas ações, como também serve de anúncio ou ameaça aos demais para que não sigam esses exemplos. O sentimento de vergonha acaba se consolidando como um dos instrumentos de condenação mais utilizados para a manutenção da ordem e das relações de poder entre sujeitos.

Para melhor analisarmos essas questões faz-se necessário entender a cultura da escola e suas condutas, visto que esse “pedir desculpas” deveria acontecer para sessar os conflitos e permitir que os envolvidos se retratassem e não como um ato de humilhação em público. Toda vez que encaminhamos qualquer conduta de maneira extremista, perdemos a chance de melhorarmos as relações, por isso não devemos apenas refletir sobre as regras que criamos, mas, devemos tomar cuidado com o “formato” que as realizamos. Neste caso, a ideia não deve ser a de humilhar ninguém, visto que a atitude de pedir desculpas pode ser entendida como algo extremamente nobre, de alguém que errou e quer se retratar. Por isso, acreditamos que o diálogo faz-se necessário e é fundamental para obtermos sucesso em toda ação e/ou conduta estipulada pela e na escola, pois esta deve levar em conta os discursos de todos os envolvidos, além de perceber a maneira de como está sendo evidenciada cada situação, possibilitando acordos verdadeiros e não imposições.

Ainda com respeito as formas de punição da escola, um professor desabafa sobre sua falta de opções para solucionar casos de indisciplina e violência em sala de aula, se vendo como uma pessoa de mãos atadas. Afirma que antigamente os professores tinham mais autonomia para punir os alunos e, apesar das regras serem mais rígidas, elas funcionavam. Hoje, ele se sente impossibilitado de solucionar conflitos em sala de aula,

pois são poucas as alternativas. Culpa o sistema educacional (o desinteresse dos alunos por causa da progressão continuada – avaliação por ciclos), a quantidade de alunos em sala de aula e a impossibilidade de agir de forma mais severa com relação ao desrespeito dos alunos.

Eu acho assim... você não pode, pelo menos eu acho né? A pessoa foi colocada dentro da sala de aula, ela ficava sentada no banco na frente da porta da diretoria. E o diretor ficava lá olhando: “o que você tá fazendo? Não pode sair daí!”. **Era um CASTIGO ficar sentada ali. Hoje já não pode mais nada!** Agora, o que eu também acho terrível, que funcionava bem antes... hoje eles fizeram prova.... porque hoje prova nem vira mais. Mas antes, fazia-se prova e era um silêncio profundo. Acabou a prova, sai e não atrapalha ninguém! Hoje, todo mundo atrapalha todo mundo, porque não pode sair da sala de aula! E vira um REBU! Então, **eu acho que há uma FALTA respeito muito grande!** Onde já se viu? Você desmerecer uma situação? Eu vou fazer o que? **Socar o moleque na parede? Botar pra fora?** O inspetor põe pra dentro, porque não tem inspetor pra tomar conta. Ai... e eu com isso? **Não é problema meu! A gente precisa resolver tudo e não consegue resolver mais nada!** Eu nem dou mais prova! “Ah! Fez a cópia? DEZ! Não fez a cópia? ZERO!” (Grupo Focal II – P1 - *letras maiúsculas indicam aumento de entonação - grifo nosso*)

Outros educadores conversam sobre a perda de tempo, em sala de aula, para manter a disciplina, trazendo consequências como o de não ministrar os conteúdos estipulados. Demonstraram descontentamento com as obrigações mais burocráticas, tais como atingir a pontuação necessária para provas como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), por exemplo.

O problema é que com tudo isso, você perde tempo em ensinar, né? Nossa função é ensinar né? Porque se vai perder 15 minutos porque um vai sair e depois porque um vai voltar.... e quinze pra voltar a sala em ordem... (Grupo Focal II – P7 - grifo nosso)

A aula já foi embora e você não deu nada. (Grupo Focal II – P1- grifo nosso)

É um tempo todo gasto na disciplina! (Grupo Focal II – P9 - grifo nosso)

Esse descontentamento de acatar ordens estipuladas pelo sistema de ensino, isto é, do macropoder, aqui representado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) do estado de São Paulo, ficou evidente nas falas de mais professores, sobretudo de um professor iniciante (não possuía experiência em outros locais de ensino).

Esse professor afirmou que se sentia incomodado quando os colegas diziam não ver nele o mesmo “furor pedagógico” de quando havia começado a lecionar, atribuindo

isso aos problemas enfrentados em sala de aula, principalmente, com os alunos. Na verdade, o docente faz um desabafo e critica a forma como hoje está estruturada a cultura organizacional da escola, as imposições feitas pelo sistema educacional e sua condução hierárquica de lidar com as questões do ensino e da aprendizagem. Sua decepção é com o governo que está administrando a educação no estado de São Paulo:

Mas essas reuniões de grupo focal estão sendo maravilhosas! Me brotou ideias do que fazer pro ano que vem... chegaram pra mim e falaram: “Olha, lá! Tá vendo! **Você não está com aquele furor pedagógico do começo do ano! Você se decepcionou com os alunos!**” Em hipótese alguma! **Eu me decepcionei com os professores**, mas agora eu reformulo, **eu me decepcionei com a estrutura! Eu sinto a mão do governador o tempo todo no meu pescoço!** (Grupo Focal II – P5 - grifo nosso)

Sua fala é compartilhada por outro professor, que também se queixou de ser constantemente cobrado por órgãos superiores, como a diretoria regional de ensino. Acredita que, muitas vezes, profissionais como os supervisores de ensino acabam responsabilizando os professores por fracassos escolares, sem terem ciência da realidade que eles enfrentam em sala de aula:

O que a gente escuta da delegacia de ensino? “**Você ficou com o aluno três anos e não conseguiu fazer nada com esse menino?**”. Nós não escutamos isso no conselho? Sendo que este menino nem tá mais na escola? **Eu estou cansada de escutar essas coisas da delegacia de ensino!** Eu estou falando que eu vou botar fogo lá e pegar ele, porque ela é o problema! (Grupo Focal II – P1 - grifo nosso)

Para finalizar, destacamos um desencadeamento de conversas (em um dos encontros do Grupo Focal II) a respeito da posição diferente entre equipe gestora e docentes, no lidar com casos de indisciplina e violência.

Pareceu-nos que os professores, de uma forma geral, estão descontentes com condução da equipe gestora, acreditando que somente o diálogo com os alunos não tem resolvido os problemas de indisciplina e violência. Assustadoramente, para alguns, talvez se houvessem medidas mais autoritárias, conduzidas pela “força” trouxessem melhores resultados. Afirmam que somente conversar com os jovens não tem propiciado solução para os problemas:

Eu acho que foi conversa demais! (Grupo Focal II – P1 - grifo nosso)

Pra essa geração, **conversar não dá nada** não! (Grupo Focal II – P4 - grifo nosso)

Por mim, **o que resolve é colocar um policial na porta da escola!** (Grupo Focal II – P1 - grifo nosso)

Não pela força, mas se pudesse usar um pouquinho de força... (Grupo Focal II – P7 - grifo nosso)

É... **um meio termo... e o diálogo também!** (Grupo Focal II – P3 - grifo nosso)

Pareceu-nos bastante preocupante esse discurso de que o diálogo, ou “a conversar não dá nada”... Algumas indagações surgiram após verificarmos esses discursos: que tipo de diálogo ou conversa os educadores mantinham com os estudantes? Por que o diálogo não estava promovendo entendimento? Será que sabiam como dialogar? O que esperavam dos alunos quando conversavam e de que maneira cobravam atitude e limites depois desse diálogo? Todas essas questões nos fazem refletir sobre o que a escola tem nomeado por diálogo e se ele ocorre com ambos os sujeitos tendo voz e ouvidos para compreender o papel do outro, ou se as relações de poder são simplesmente colocadas em cada situação apresentada.

De tudo que foi exposto acima, notamos mais uma vez que há uma diferença nas formas de pensar e agir por parte dos gestores e educadores. No entanto, o que há de comum entre ambas as partes é que os educadores agem de acordo com suas próprias impressões e julgamentos, seja no instante de identificar o problema, seja nas ações tomadas pela escola. O que nos chamou mais a atenção na análise desses dados é que os educadores valorizam a presença de um diálogo entre eles e os alunos como forma de solução para as ocorrências de indisciplina e violência, mas ao mesmo tempo se contradizem dizendo que só conversar não basta.

Principalmente pelo grupo dos gestores, o diálogo foi colocado como principal instrumento de contato com os alunos, porém, questionamos aqui a natureza desse diálogo e se realmente ele existe nas condições que foram mostradas pelos educadores.

Um dos aspectos interessantes trazidos pelos estudos de Bakhtin (2003) foi reconhecer a linguagem como um processo constante de interação entre dois sujeitos, mediado, sobretudo, pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo, isto é, a língua como a conhecemos não nos foi por meio de dicionários ou livros de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com sujeitos que estão a nossa volta e que participaram de nossa formação cognitiva. Segundo essa concepção, a língua se desenvolve a partir do uso de enunciados na comunicação.

Para o Bakhtin (2003), portanto, o emprego da linguagem passa necessariamente pela ação do sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas ou redigir seus discursos. Além disso, um enunciado é moldado pelo sujeito dentro de um contexto social, histórico, cultural e ideológico, e reflete todas estas instâncias.

Essa relação dialógica entre os sujeitos no meio social se dá pelo verbal (aquilo que faz uso estruturas gramaticais e vocabulários para serem transmitidos) e o não verbal (aquilo que só está evidente a partir da percepção do outro, isto é, gestos e expressões). Assim sendo, entendemos que um diálogo implica na relação de ideias próprias colocadas por dois ou mais sujeitos participantes dessa interação, porém nem sempre há uma equivalência na apropriação da fala por essas duas partes, uma vez que há uma relação de poder entre os sujeitos, de modo que aquele que detém mais conhecimento detém mais poder e tende a produzir mais enunciados nessa interação.

Tudo isso nos faz refletir sobre: em que contexto as situações dialógicas incentivadas pelos educadores da unidade escolar pesquisada aconteciam? Além disso, fica a dúvida se realmente acontecia um diálogo, ou se tratava, na verdade, de um monólogo, em que apenas o professor e/ou gestor expunham suas ideias acerca das ocorrências indisciplinadas e/ou violentas, abordando-as conforme perspectivas particulares de cada educador, ou pior, punindo os estudantes conforme sua história de comportamento na escola, criando estereótipos, preconceitos, ou perseguições com alguns alunos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa esteve inserido nas relações sociais que acontecem dentro do espaço escolar e entre os múltiplos sujeitos que o compõe: seus professores, sua equipe gestora, seus funcionários e alunos. A proposta desta dissertação foi de compreender o que os educadores que participaram das pesquisas entendiam por conflito, indisciplina e violência e se suas concepções particulares acerca dessa temática determinavam as suas ações. Para tanto, nos debruçamos sobre a linguagem e a utilizamos como método para observar melhor o desenvolvimento das relações sociais no espaço escolar, especialmente no que se refere ao trato dos educadores quando há insurgência de situações de conflito. Tivemos como hipótese que, mesmo os conflitos fazendo parte do cotidiano escolar, de forma geral, os educadores têm refletido pouco sobre as causas desses problemas. Por vezes, estes têm apresentado muita dificuldade em lidar com tais situações e acabam realizando um trabalho padronizado (nivelando não somente os problemas como, também, todos os estudantes) com pouca perspectiva pedagógica, com caráter mais educativo. Este fato tem corroborado para falta de reflexões mais complexas sobre as necessidades e particularidades de cada caso, e o resultado tem sido falhas nas resoluções dos problemas e educadores fortemente desaminados e frustrados.

Ao elaborarmos as categorias de análises pudemos comprovar nossa hipótese, isto é, que existia sim uma grande dificuldade dos educadores da escola pesquisada em lidar com conflitos, indisciplina e/ou violência. Ao analisarmos os seus discursos, compreendemos que suas ações e concepções são decorrentes da falta de interação e de um pensar coletivo entre todos os envolvidos. É bem marcante a dificuldade da escola em trabalhar na perspectiva democrática, ou podemos dizer, da vontade de quebrar as relações de poder, e essa ausência não permite uma articulação entre todos, nem um diálogo franco com possibilidade de estruturar novos discursos e práticas, apenas realimenta aquilo que já está mais que consolidado.

Durante as nossas análises concluímos alguns pontos importantes que destacamos: o primeiro deles foi que as concepções da equipe gestora e dos professores quanto às questões de indisciplina, conflitos e violência não foram as mesmas, principalmente quanto as suas causas. Ouvimos comentários distintos a respeito dessa temática, sendo que para alguns educadores, os jovens hoje se encontram desmotivados,

muito próximos aos aparatos tecnológicos cada vez mais disponíveis e de fácil acesso, bem como outros culpabilizaram a família, a ausência de medidas mais rígidas por parte da escola, entre outros exemplos. Diante disso, o segundo ponto que destacamos é que os educadores, em geral, revelaram uma grande dificuldade em manter a “ordem” na sala e no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que acreditavam que isso seria importante e conveniente para a escola, segundo suas próprias experiências enquanto estudantes.

A partir da fala dos grupos focais, inferimos que a violência e/ou indisciplina são ações que se manifestam nas relações de convivência entre pessoas tanto de dentro como de fora da escola, relacionando-se com fatores estruturais, político-econômicos, socioculturais, entre outros, resultando numa tendência em superestimar os problemas escolares, principalmente pela mídia, que é um dos principais veículos de informação na sociedade atual. Em contrapartida, notamos que, segundo algumas das falas dos educadores, sobretudo dos gestores dessa escola, os casos de violência são esporádicos, resultando em poucos registros se comparados aos demais que foram coletados na primeira etapa da pesquisa. No entanto, ressaltamos aqui se esses casos realmente são poucos nesta instituição escolar, ou se estão sendo velados pelos educadores;

Conforme explicitado nesta pesquisa, principalmente para a equipe gestora a indisciplina está relacionada com a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Somando a isso questões curriculares como conteúdos defasados e enciclopédicos; obtemos resultados com: a desmotivação e o desinteresse de estudantes para esse grupo de educadores. Já para os professores, o desrespeito é uma das principais causas para o surgimento de ocorrências compreendidas por eles como indisciplina e violência. Ainda, observamos que existe uma percepção individual, por parte de quem está registrando, de compreender cada caso relacionado aos conflitos e/ou violência, não ocorrendo uma padronização para as atitudes tidas como indisciplinadas e/ou violentas. Desta forma, com base em Bourdieu (1989), refletimos sobre a existência de uma violência simbólica de educadores para com os jovens, reforçada pelo *habitus*. Essa violência simbólica, muitas vezes, é exercida pelos educadores por meio de discursos, pensamentos, condutas e anseios padronizados pela prática escolar e social, que nem sempre tem sido evidentes e reflexivas, diminuindo a garantia de uma educação de qualidade para esses alunos.

Várias foram as evidências de que os estudantes são pouco ouvidos, ou têm espaços reais de participação e diálogos nesse contexto escolar observado, sendo que

tem cabido aos gestores assumirem o poder de decidir o que será feito frente às ocorrências de conflitos ou violência. Muitas vezes, conforme exposto, notamos que os gestores suprimem o papel do professor em sala de aula, com o intuito de que o assunto seja resolvido dentro das instâncias da direção e coordenação da escola. Isso mais uma vez nos evidenciou que existe uma tendência em fazer uso de próprias concepções ao lidar com essa temática. Essas opiniões são consolidadas por uma valorização da época como estudantes, sendo que esse passado é ressignificado pelos educadores, mediante ao contexto no qual estão inseridos hoje. Portanto, é a partir desse olhar e entendimento, que suas ações acabam pautadas hoje no trato dos casos que eles entendem por indisciplina e violência.

Mais diretamente com relação à família, uma das causas mais apontadas para a ocorrência de casos de indisciplina e violência, os educadores discutiram sobre a função dessa instituição ser um núcleo socializador, capaz de moldar o jovem às práticas e costumes estabelecidos e aceitos pela sociedade, enquanto que a escola, por sua vez, atende à incumbência de capacitar e preparar os alunos para exercer o papel de cidadãos, através do ensinamento de conceitos que serão utilizados ao longo da vida do estudante.

A partir de nossas análises, pudemos evidenciar que a família tem sim uma participação significativa nos processo de aprendizagem, mas consideramos ser fundamental que não haja um distanciamento entre a instituição familiar e as organizações escolares. Cada unidade escolar possui uma cultura organizacional própria que é estabelecida de acordo uma dinâmica, sendo que esse aspecto torna possível diferencia-la das demais. Consideramos, ainda, que há uma relação de cada unidade escolar com a sua comunidade de modo que suas regras são interpretadas a partir de seus educadores e gestores, bem como a aplicação destas. Por esse motivo, é muito importante que a família e a escola atuem em conjunto, a fim de se traçar caminhos que promovam ações e práticas mais positivo e de caráter social, com a perspectiva de auxiliar crianças e jovens estudantes.

Outro ponto relevante em nossas análises foi a valorização do diálogo como instrumento de solução para os casos de conflito, indisciplina e violência. Isso porque os próprios educadores afirmaram que não basta apenas só conversar com o aluno, conforme colocado anteriormente. Notamos, assim, que por detrás desse discurso, estão implícitas as várias relações de poder que se desenvolvem dentro desse espaço escolar, tanto com relação aos alunos e professores, como entre esses educadores e a gestão.

Pudemos nos questionar, portanto, se o diálogo que eles afirmam ter, na verdade, se comporta como um monólogo, onde apenas um dos sujeitos realmente pode se expressar, sendo normalmente aquele que possui mais força de poder na relação.

Retomando-nos às questões iniciais que nortearam nossas pesquisas, colocamos que os educadores compreendem sim que houve um aumento dos relatos de casos de indisciplina e violência, sendo que muitas foram as causas colocadas por eles para justificar esses eventos dentro dos espaços escolares. Nossa hipótese de que há poucas reflexões sobre esse tema se tornou concreta a partir da fala dos professores e gestores entrevistados. Ainda, ficou claro que há uma violência simbólica no discurso e na prática desses educadores, sendo que muitas de suas ações refletem revelam-se discriminatórias e naturalizadas, as quais exercem função de reprodução e retroalimentação, visível ou invisível, tendo consequências cruciais no convívio da escola e na vida dos estudantes. Portanto, a partir das pesquisas efetuadas, pudemos traçar um painel sobre essa instituição de ensino, o que consideramos como indisciplina e violência e os discursos sobre as ações assumidas por seus gestores e professores para contornarem esses casos.

De tudo que foi exposto, concluímos esse trabalho discorrendo sobre a realidade da juventude no Brasil e o papel da instituição escolar na vida desses estudantes. Sabemos que são várias as questões históricas e sociais que influenciam nas relações escolares e na consequente ocorrência de casos de conflito, indisciplina e violência escolar. A escola sofreu uma expansão recente por meio da abertura do acesso ao sistema de ensino, tendo recebido novas gerações de jovens, sobretudo no Ensino Médio, os quais fizeram com que a instituição escolar precisasse incorporar um novo repertório de práticas e expectativas em relação aos seus estudantes. No entanto, esse olhar na vida do jovem ainda se encontra adaptado às várias concepções antigas, muitas vezes ultrapassadas, que não se adequaram à realidade vivida pela sociedade hoje, seja ela social, urbana, rural, política, econômica, entre outras. A instituição escolar passou a ser uma referência de organização e disciplinamento dos sujeitos para a vida social, sem que fossem consideradas as particularidades de cada um que adentra ao espaço escolar.

Ainda, há um consenso entre educadores de que os jovens que hoje estão imersos nesse sistema de ensino, também possuem uma conduta de vida e prática fora dos ambientes escolares e quando adentram a esses, querem preservá-las nas relações que estabelecem com seus colegas, professores e gestores. Os educadores justificam as ocorrências de conflito, indisciplina e violência na escola pela manutenção dessas

práticas externas à escola e a recusa dos jovens ao disciplinamento proposto dentro do ambiente escolar. No entanto, colocamos aqui que muitos educadores possuem discursos pautados em concepções particulares e na idealização de seu tempo de estudantes. Notamos que em muitos casos eles não percebem que suas práticas simbolizam relações de poder, as quais podem ser violentas e que sustentam muito desse maquinário de conflito, indisciplina e violência que tanto criticamente se posicionam.

Fato é, que esse ciclo de vida denominado “juventude brasileira” possui uma complexa construção sociocultural em nosso país e há um reconhecimento genérico dessa parcela da sociedade. Entendemos que esse reconhecimento está embasado em um ponto de vista social e histórico que carece de mudanças estruturais e de uma atenuação das profundas desigualdades que ocorrem nesse meio. Portanto, incentivamos que a condição juvenil brasileira seja tratada sob a ótica da diversidade, da valorização do sujeito, sem que se reiterem os posicionamentos conservadores e de pouca reflexão que muitas vezes enxergamos dentro da sociedade e do espaço escolar.

Ao longo desta pesquisa foram obtidos vários dados acerca dessa temática sobre conflito, indisciplina e violência no contexto escolar, seja pela coleta dos enunciados escritos no Livro Preto e na Pasta de Ocorrência, seja pelas proposições expostas nos Grupos Focais, mostrando um panorama dos discursos desses educadores, o que torna as discussões aqui estabelecidas inesgotáveis. Apenas nos debruçamos nas categorias de análise descritas, por julgarmos que elas foram as mais evidentes em todo o processo de análise. É indiscutível, no entanto, que várias outras dimensões da pesquisa precisaram ser colocadas de lado, momentaneamente, ainda porque se trata de uma dissertação construída ao longo de dois anos de mestrado, um prazo, infelizmente, estreito para mais discussões e aprofundamentos. Entretanto, fica registrado um grande interesse em dar continuidade às pesquisas que foram desenvolvidas até então.

Concluimos, portanto, essas análises reiterando que nosso objetivo aqui, enquanto pesquisadores, não é de criticar a postura dos educadores e nem suas concepções, mas sim, refletir juntamente com eles sobre as funções que desempenham dentro da escola e analisar se existem meios que promovam ações mais práticas e positivas, com a proposta de respeitar as particularidades de cada jovem imerso no contexto escolar.

REFERENCIAIS

ADORNO, S. F. A criminalidade urbana violenta no Brasil: um recorte temático. **BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 35, 1993. 1º semestre.

_____, S. F. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. **Sociedade e Estado**. Brasília, n. 2, p. 299-342, 1995.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 24, n. 2, Dezembro 1998.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____, H. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1929.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDT, V. C. **São Paulo: trabalhar e viver**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: [s.n.], 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 Janeiro 2014.

BRASIL. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, Brasília, 20 Dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 10 Março 2014.

BOMFIM, L. Grupos Focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, vol.19, n3. Rio de Janeiro, 2009

CALDEIRA, T. P. Direitos humanos ou ‘privilégios de bandidos’? **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 30, 1991.

CARVALHO, A.; BENAVENTE, A. Conflitos na Escola: Textos e Contextos. **Educação, Cultura e Sociedade**, Porto, n. 3, Setembro 2009. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC3/3-dialogos.pdf>>. Acesso em: 17 Outubro 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n8, jul/dez 2002, p 432-443

ECO, U. **Psicologia do vestir**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1989.

FISCHER, R. M. Foucault e a Análise do Discurso na educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223., 2001.

FONSECA, D. C.; SALLES, L. F.; PAULA; SILVA, J.: Contradições do Processo de Disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e educacional**, São Paulo, 18, n. 001, p. 35-44., 2014.

FOUCAULT, M. Poder - Corpo. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____, M. **Foucault**. A critical reader. Nova York: Basil Blackwell, 1986

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Edmundo Cordeiro e António Bento. Paris: Éditions Gallimard, 1970.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Caritti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural : uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 50, p. 9-25., 2000.

GUIMARÃES, Á. M. Indisciplina e violência : a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

HOBBS, T. **O Leviatã**. São Paulo: Editora Abril, 1984.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10. p.214-136, jun.2004

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYSA, N. (Org.) **Qualitative research in health care**. 2. ed. Londres: BMJ Books, 2000.

LA TAILLE, Y. D. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola - Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa : contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, 29, n. 102, p. 55-78., 2008.

MIRANDA, A.; SILVA, M.; MELONIO, P. O discurso pedagógico de raça na sala de aula. **VI Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior**, Brasília, 2015.

MÜLLER, J.M. **Não violência na educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

NETO, A. L. Bullying, comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria**, Rio de Janeiro, 81, n. 5, 2005.

OLIVEIRA, L. **Imagens da democracia: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil**. Recife: Pindorama, 1995.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**, princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____, E. O sujeito discursivo contemporâneo - um exemplo. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. **Análise do Discurso do Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Clara Luz, 2007. p. 11-20.

PÊUCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi [et al]. Campinas: Editora UNICAMP, (1975) 1995.

RATTO, A. **Livros de Ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, I.; GASPAR SILVA, V. Das Materialidades da escola : o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, 38, n. 3, p. 575-588., 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania: sistema de proteção escolar**, São Paulo, 2009

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], 34, p. 57-67, 2007

SOUZA, J. C. R.; PACÍFICO, S. M. R. Sujeito e autoria no contexto escolar : contribuições da Análise do Discurso. **Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, São Paulo, 12, n. 2, p. 68-84, 2002

TOCQUEVILLE, A. **Democracia na América**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1977.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [S.l.]. 1996.

VERGNA, A. C. G.; LIMA, A. Análises das deliberações registradas em atas de conselhos escolares : procedimentos em casos de indisciplina e violência na escola. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE**, Olinda, 2015.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência Intra e Extramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], 16, n. 45, 2001.

ANEXO 1 – RELATÓRIO DA PASTA DE OCORRÊNCIAS



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 Coordenadoria de Ensino do Interior

R E L A T Ó R I O

O(a) Aluno(a) _____, _____, _____, _____, _____ série _____, está sendo encaminhado à Direção pelos seguintes motivos: _____

Atividades e Conteúdo que estavam sendo trabalhados no momento: _____

São Carlos, ____/____/____ Professor(a): _____

Atendido pela Direção _____

Esta foi a _____ advertência do aluno.

Providência:

() Aguarda-se a presença do Responsável.

O Responsável _____ esteve na escola em _____/_____/____ tomando ciência do ocorrido.

São Carlos, ____/____/____

Assinatura do Responsável: _____

ANEXO 2 - BOLETIM DE OCORRÊNCIA ENVOLVENDO ALUNOS E FUNCIONÁRIOS DA UNIDADE ESCOLAR

“Este documento tem por finalidade relatar ocorrência havida nesta escola envolvendo o senhor D. R. S Agente de Organização Escolar e os alunos do período da tarde L. A. D., 5ª série A, J. V. A. A., 5ª série B e M. C. H., 5ª série B, no dia 12 de agosto de 2010, aproximadamente às 16h.

Presenciaram a ocorrência os funcionários D. P. Z., AOE, A. P. T. E., AOE, T. P. S., estagiária da sala de informática, M. G. C., AOE e a professora R. J. K., professor de coordenação pedagógica.

A diretora da escola acabara de sair para providenciar documentos para o dia do SARESP e a vice-diretora da escola, chegou na sequência. Ato contínuo, foram convocados os responsáveis dos alunos envolvidos para comparecerem no dia 13 de agosto, junto com seus filhos para que diante da direção da escola ouvissem o relato dos alunos, que passa a ser transcrito agora.

O aluno J.V. (acompanhado da sua mãe J. dos S. Q.), relatou: que ele e um grupo de colegas estavam no recreio, durante o intervalo, e um outro grupo de alunos começou a correr atrás deles. Neste momento, um dos pequenos que corria atrás do J. V., L.A.D. e M.C. H caiu e machucou a boca. Neste momento, veio o senhor D.R.S., que no período da tarde desempenha as funções de inspetor de alunos e começou a xingar os alunos J. V. nos seguintes termos: “vai tomar no cu , caralho, vai se ferrar seu filho de um corno, vou te pegar na rua na hora da saída” e afirma o aluno que o D.R.S. ficou repetindo estas coisas bastante alterado. O aluno J. V. afirma ainda que o D.R.S. foi à classe que ele estava com o M.C.H. e puxava o M.C.H. querendo trazê-lo para a diretoria, pois julgava que o M.C.H. teria agredido o pequeno, e M.C.H. se recusava a vir, dizendo que não havia agredido o aluno pequeno na boca, sendo que segundo J. V., o pequeno havia caído e machucado a boca no chão. Na sequência, o D.R.S. puxou o aluno pelo braço, trazendo-o à força para a diretoria, xingando-o, trazendo pelo braço também o aluno que havia machucado a boca. Repetem os alunos que o D.R.S. estava bastante agressivo, nervoso e alterado. . Diz ainda o aluno que o D.R.S. chegou a erguer a mão para bater. Foi chamada a professora I. que respondia pelo período da tarde naquele momento, na sequência chegou a PCP R.J.K. e ato contínuo a vice-diretora da escola. Ambas não tinham o conhecimento do ocorrido. Relata a Agente de Organização Escolar D., que no momento que a professora R. J.K. chegou, ela interveio, porque senão, segundo ela, o D.S.R. iria bater de fato nos alunos.

A vice-diretora, presente neste momento nesta reunião, falou que ao chegar (estava em reunião na DE), chamou os alunos para ouvi-los, tomando ciência do ocorrido. A vice-diretora declara que o aluno M.C.H declarou a ela que ele chegou muito próximo ao D.S.R. e que o cheiro de bebida era muito forte. Declara ainda que o D.S.R só parou de ameaçar os alunos quando o M.C.H disse que iria direto fazer um boletim de ocorrência. Ato contínuo, a vice-diretora telefonou para a diretora, que já havia terminado o seu turno, e a diretora ligou para o professor de plantão, o Professor E., que a orientou sobre os procedimentos, sobre a legislação que embasa esses procedimentos (Resolução Conjunta CC/SE/SSP/PGE n 1, de 05/03/2009 e a orientou que tomasse a termo o depoimento dos alunos, na presença dos responsáveis, que é o que se faz neste momento). A diretora retornou a ligação para a vice, orientando para fazer as convocações e que dispensasse o D.S.R. mais cedo (já eram 17:30 e o horário de saída

do funcionário é às 18 horas). A vice fez isso e depois os acompanhou uma parte do trajeto para garantir que não se encontrariam.

A senhora J. S. Q., mãe do aluno J. V. acrescenta que: por volta de 18 horas e 30 minutos, estando ela dentro de casa ouviu uma freada de carro muito brusca de dentro de sua casa. Na calçada, estava J. V. e alguns amigos. A senhora J.S.Q. saiu na calçada e disse que era o carro do D.S.R, que ele saiu do carro muito alterado gritando pelo ‘o pai do J. V.; que com o dedo em riste ameaçou-a : “ acabei de perder o emprego daquela bosta de escola por causa do J. V. e mais dois colegas e que quando encontrasse o J. V. na rua ele ia ver”. A mãe repete que ele estava muito agressivo, apontando o dedo a ela e que ela precisou pedir calma para ele. Disse ainda que na sequência ele ficou rodando na volta do carro como que desorientado, não sabendo se entrava no carro ou não entrava. Que na sequencia, ele saiu do carro, fez uma curva muito perigosa e foi embora. A mãe afirma que disse a ele ainda que ia procurar a vice-diretora que estava na escola naquele momento para registrar uma ocorrência contra ele e ele respondeu que a mãe devia fazer era um boletim de ocorrência contra a escola, por estar doente em decorrência de três crianças. A senhora J. S. Q. afirma que disse ainda ao D.S.R. que como ele cuida de crianças no estado que ele se encontrava, no que ele respondeu que estava por pouco tempo que não conhecia estas pestes.

Este relatório foi feito na presença da diretora e da vice-diretora foi digitado por mim, D.P.Z.

O aluno M.C.H., e seu responsável não compareceram, visto que a mãe teve derrame, o pai não pode sair do emprego e ele iria ver se uma tia o acompanharia.

S. C, 13 de agosto de 2010.

Assinaturas de:

D. C. (diretora)

V. R. G. (vice-diretora)

D. P. Z. (Agente de Organização Escolar)

T. A. F.

L. A. D. (aluno)

J. S. Q. (mãe de aluno)

J. V. A. P. (aluno)”

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **EQUIPE GESTORA, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS: DISCURSOS E CONDUTAS FRENTE ÀS SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

1. Você foi selecionado para participar de uma pesquisa que pretende analisar os casos de indisciplina e/ou violência registrados na Pasta de Ocorrência e no Livro de Ocorrência pela equipe gestora, professores e funcionários desta escola.
2. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder 14 questões que serão feitas tanto em entrevistas individuais, quanto em grupo focal, com representantes dos segmentos desta escola: equipe gestora, professores e funcionários, questões estas que serão acerca dos registros coletados na Pasta de Ocorrência e no Livro Preto.
3. Os riscos desta pesquisa poderão advir de constrangimento ao responder algumas questões referentes ao registro destas ocorrências e o sujeito que as realizou. Entretanto, todas as informações coletadas ao longo da pesquisa serão sigilosas e os dados apresentados não serão específicos garantindo desta forma que o anonimato dos respondentes seja preservado. A divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. De todo modo, caso esse procedimento ainda venha gerar algum tipo de constrangimento você não precisará realizá-lo. O material com as suas informações ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e que será destruído após a pesquisa. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

4. Você será beneficiado ao participar desta pesquisa, pois ao final dela, você terá contribuído de forma indireta para a melhoria da qualidade da educação além do que sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre a participação da comunidade na rotina escolar.
5. O professor-orientador fará o acompanhamento em todas as fases da pesquisa.
6. Importante salientar que você tem total liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e com a garantia de que agindo desta forma, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, mesmo porque a identificação dos participantes não terá relevância para a pesquisa.
8. Não haverá despesa de nenhuma natureza aos participantes da pesquisa.
9. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data (escrever por extenso)

Nome completo e legível do(a) entrevistado(a) *

Assinatura do(a) entrevistado(a) *

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupos Focais: Equipe Gestora e Professores

1. O que é ser jovem atualmente?
2. O que é conflito?
3. Quais são os conflitos mais frequentes que os jovens enfrentam hoje, na sua opinião?
4. Existem conflitos dentro do espaço escolar? Se sim, quais são os mais frequentes?
5. Como a equipe gestora e os professores lidam com estes casos de conflito dentro do espaço escolar?
6. Qual a função das Pastas de Ocorrência? Como elas são utilizadas?
7. Qual a função do Livro de Ocorrências? Qual é a diferença deste material para a Pasta de Ocorrências?
8. Por que essa metodologia também foi escolhida para lidar com casos de conflitos dentro deste espaço escolar em específico?
9. Você concorda com esta metodologia?
10. Como a escola era há um tempo atrás? Como é que era você como aluna?
11. Quais eram as regras que havia na sua escola? Como ela lidava com os conflitos dos jovens?
12. O que dessa formação que vocês tiveram influenciou a sua vida profissional?
13. Como vocês consideram este espaço escolar? Você mudaria alguma coisa nele? Quais são as suas perspectivas futuras para ele?